



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na  
Especialidade em Educação Especial:  
Domínio Cognitivo-Motor

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E  
ALTERNATIVA ENQUANTO FATOR DE INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS

Jacinta Manuela Maurício Mira Pereira

Lisboa, fevereiro de 2016



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade  
em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E  
ALTERNATIVA ENQUANTO FATOR DE INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS

Jacinta Manuela Maurício Mira Pereira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João  
de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da  
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio  
Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires  
Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, fevereiro de 2016

## RESUMO

Este trabalho de investigação pretende estudar a opinião das famílias, dos docentes dos vários níveis de ensino e de Educação Especial face à importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa enquanto fator de inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Na primeira parte deste projeto, a revisão da literatura aponta para a relevância deste recurso ao nível do desenvolvimento e inclusão destas crianças, proporcionando uma maior interação com o meio que as rodeia e, simultaneamente, uma melhoria ao nível da sua motivação e da sua autoestima.

A comunicação reveste-se de extrema importância para qualquer indivíduo, é através dela que exprimimos vontades, desejos, sentimentos e opiniões em relação a tudo o que nos rodeia, interagindo, desta forma, com os outros, de quem esperamos um feedback comunicativo. Como fazer, então, quando alguém não consegue comunicar através da fala? Colmatar ou minimizar essa limitação ao nível da linguagem e da comunicação é o principal propósito da Comunicação Aumentativa e Alternativa que, através do recurso a vários sistemas de comunicação e softwares, proporciona às crianças ou indivíduos com essas limitações, situações de interação e de aprendizagens, dando-lhes a oportunidade de verbalizar o seu pensamento e construir ativamente o seu conhecimento.

Assim, neste estudo, procuraremos aferir, de acordo com as opiniões recolhidas, se a Comunicação Aumentativa e Alternativa contribui para o desenvolvimento e inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais, principalmente, com Paralisia Cerebral, promovendo a sua autoestima e motivação; se os professores se sentem preparados para recorrer a estas ferramentas e se existe, por parte de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e também por parte da família uma consciência da importância deste recurso enquanto elemento facilitador da comunicação para crianças com essas limitações.

Na primeira parte, procedeu-se ao enquadramento teórico onde se abordam conceitos relevantes para este estudo, tais como, comunicação, linguagem, fala, paralisia cerebral, sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, inclusão e escola inclusiva.

Na segunda e terceira partes, fez-se a análise dos resultados do inquérito, respondido por 84 docentes e de entrevistas realizadas a três famílias/pais tendo por base a influência das variáveis nas opiniões dos docentes e pais relativamente à importância da

Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Este estudo permitiu concluir que a Comunicação Aumentativa e Alternativa pode ser uma ferramenta muito positiva e importante para a aprendizagem e desenvolvimento destas crianças proporcionando-lhes uma maior inclusão em contexto escolar, familiar e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação Aumentativa e Alternativa, Paralisia Cerebral, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais

## **ABSTRACT**

This research aims to study the opinion of families, teachers of various levels of education on Special Needs Education, concerning the Augmented and Alternative Communication as inclusive factors of special needs children.

Firstly, the case study highlights research on the matter, which focus on these inclusive factors as steps for child learning improvement, for better interaction and for better self-esteem and motivation.

Communication is of huge importance for any individual, as it is the way to express wills wishes, feelings or opinions about the surrounding world. So, personal interaction and its feedback depends on communication skills. What is there to be done for any of those who cannot use speech to communicate? To overcome such language inhibition is the main purpose of Augmented and Alternative Communication, using different communication systems and diverse software to enable both children and other individuals to interact in learning and to put into words their thoughts, as well as their own activated knowledge.

This way, we seek to assess , according to the opinions collected , the Augmentative and Alternative Communication contributes to the development and inclusion of children with special educational needs, especially with cerebral paralysis , promoting their self-esteem and motivation; if teachers feel prepared to use these tools and if there is , by all those involved in the teaching-learning process and also by the family an awareness of the importance of this resource as a communication facilitator for children with these limitations.

In the first part, the conceptual and theoretical background was set to outline this study – communication, language, speech, brain paralysis, augmented and alternative communication systems, inclusion and inclusive school.

In the second and third parts, the quest output result analysis was done, according to 84 teacher answers and interviews with three families / parents. The quest was based on specific variable input to infer teacher's and parent's opinions on the importance of Augmented and Alternative Communication as inclusive factor of special needs children within the learning context.

This case study allowed us to draw conclusions on Augmented and Alternative Communication as a skillful tool for child learning and improvement, enhancing their inclusion in school, family and social context.

**KEY WORDS:** Alternative and Augmented Communication, Brain Paralysis, Inclusion, School Special Needs

## **AGRADECIMENTOS**

Este espaço é dedicado a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram para que este trabalho fosse realizado.

A todos eles deixo aqui o meu sincero agradecimento. À minha família, aos meus amigos, que de uma ou outra forma colaboraram comigo e me ajudaram a concretizar mais este objetivo. Agradeço, em especial, ao meu marido que sempre me apoiou nas minhas decisões.

Um particular agradecimento à Associação Para A Recuperação De Cidadãos Inadaptados Da Lousã pela disponibilidade e colaboração na recolha das entrevistas junto das famílias e também às três mães que, prontamente, dispensaram o seu tempo para serem entrevistadas.

Gostaria ainda de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Horácio Saraiva, pela atenção dada e pela forma como orientou o meu trabalho ... um Muito Obrigado.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Comunicação Aumentativa e Alternativa	CAA
Ciclo do Ensino Básico	CEB
Educação Especial	EE
Necessidades Educativas Especiais	NEE
Paralisia Cerebral	PC
Pictogram Ideogram Communication	PIC
Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação	SAAC
Símbolos Pictográficos para a Comunicação	SPC
Tecnologia de Apoio	TA

## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO</b>	i
<b>ABSTRACT</b>	iii
<b>AGRADECIMENTOS</b>	v
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	vi
<b>ÍNDICE GERAL</b>	vii
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	x
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	xii
 <b>INTRODUÇÃO</b>	 1
 <b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	 4
<b>CAPÍTULO 1 – Comunicação Aumentativa e Alternativa e Paralisia Cerebral</b>	5
1.1 Comunicação	5
1.2 Linguagem e Fala	8
1.3 Perturbações da fala e da linguagem	15
1.4 Comunicação Aumentativa e Alternativa	26
1.5 Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação	33
1.5.1 Sistema BLISS	33
1.5.2 Sistema PIC	35
1.5.3 Sistema SPC	35
1.5.4 Sistema Rebus	36
1.5.5 Sistemas gráficos computadorizados de CAA	37
1.5.6 Softwares	38
1.6 A importância de avaliar o aluno	41
1.7 Procedimentos de seleção e implementação de recursos	42
1.8 Evolução da implementação de SAAC em Portugal	43
1.9 Paralisia Cerebral	44
1.9.1 Causas e tipos	45
1.9.2 Possíveis deficiências associadas na criança com paralisia cerebral	46

<b>CAPÍTULO 2 – Inclusão e Escola Inclusiva</b>	50
2.1 Inclusão	50
2.2 Escola Inclusiva	55
<b>CAPÍTULO 3 – Comunicação Aumentativa e Alternativa e Inclusão</b>	60
3.1 Comunicação Aumentativa e Alternativa e Inclusão	60
3.2 A importância da família na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa	64
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO</b>	67
<b>CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	68
1.1 Metodologia	68
1.2 Caracterização da amostra	68
1.2.1 Questionário aos Professores do pré-escolar, do 1º,2º,3º ciclos, secundário e educação especial	69
1.2.1.1 - Amostra em função do género	69
1.2.1.2 - Amostra em função da idade	70
1.2.1.3 - Amostra em função das habilitações académica	71
1.2.1.4 - Amostra em função da categoria profissional	72
1.2.1.5 - Amostra em função do tempo de serviço	73
1.2.1.6 - Amostra em função do nível de ensino	74
1.2.1.7 - Amostra em função da formação na área da educação especial	75
1.2.1.8 - Amostra em função do exercício de funções atualmente com alunos com NEE	76
1.2.2 Entrevistas Família/Pais	78
1.3 Instrumento	79
<b>CAPÍTULO 2 - OBJETIVOS, VARIÁVEIS E HIPÓTESES EM ESTUDO</b>	82
2.1 Professores	82
2.1.1 – Objetivos	82
2.1.2 – Variáveis Dependentes	83
2.1.3 – Variáveis Independentes	83
2.1.4 – Hipóteses	83
2.1.5 – Procedimentos Estatísticos	85

2.2 Família/Pais .....	85
2.2.1 – Objetivos .....	85
2.2.2 – Hipóteses, Variáveis Dependentes e Independentes .....	86
2.2.3 – Procedimentos Estatísticos .....	87
<b>PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO 2 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS .....</b>	<b>126</b>
<b>PARTE IV – CONCLUSÃO .....</b>	<b>134</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>135</b>
<b>SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>
Questionário aos docentes .....	143
Guião das entrevistas .....	148
Entrevista às famílias .....	150

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Prevalência de alunos com NEE, em risco educacional e sobredotados .....	54
<b>Gráfico 2</b> – Amostra em função do género .....	69
<b>Gráfico 3</b> – Amostra em função da idade .....	70
<b>Gráfico 4</b> – Amostra em função das habilitações académicas .....	71
<b>Gráfico 5</b> – Amostra em função da categoria profissional .....	72
<b>Gráfico 6</b> – Amostra em função do tempo de serviço .....	73
<b>Gráfico 7</b> – Amostra em função do nível de ensino .....	75
<b>Gráfico 8</b> – Amostra em função da formação na área da educação especial .....	76
<b>Gráfico 9</b> – A mostra em função do exercício de funções atualmente com alunos com NEE .....	77
<b>Gráfico 10</b> – Conhecimento sobre CAA .....	89
<b>Gráfico 11</b> – Sistemas de CAA .....	90
<b>Gráfico 12</b> – Utilização de sistemas de CAA .....	91
<b>Gráfico 13</b> – Dificuldades na utilização de sistemas de CAA .....	92
<b>Gráfico 14</b> – Como tomou contacto com os sistemas de CAA .....	93
<b>Gráfico 15</b> – Promoção da inclusão escolar e social de alunos com NEE .....	94
<b>Gráfico 16</b> – Melhoria das aprendizagens dos alunos com NEE .....	95
<b>Gráfico 17</b> – Contribuição para o desenvolvimento da comunicação em alunos com NEE .....	96
<b>Gráfico 18</b> – Maior interação com adultos e entre pares .....	97
<b>Gráfico 19</b> – Promoção do desenvolvimento global do aluno .....	98
<b>Gráfico 20</b> – Aquisição de conhecimentos .....	99
<b>Gráfico 21</b> – Perceção do mundo que o rodeia .....	100
<b>Gráfico 22</b> – Melhoria da autoestima .....	101
<b>Gráfico 23</b> – Limitação das aprendizagens .....	102
<b>Gráfico 24</b> – Ferramenta fundamental para a linguagem e a interação verbal .....	103
<b>Gráfico 25</b> – Implementação desde o pré-escolar em alunos com graves dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem .....	104
<b>Gráfico 26</b> – Recurso importante para crianças com PC .....	105
<b>Gráfico 27</b> – Necessidade de formação nesta área para os professores .....	106

<b>Gráfico 28</b> – Importância da comunicação e da linguagem oral na sala de aula.....	107
<b>Gráfico 29</b> – Limitação comunicativa de alunos com NEE dificulta a intervenção do educador/professor.....	108
<b>Gráfico 30</b> – Inclusão em turmas regulares de alunos NEE sem benefícios para as suas Aprendizagens.....	109
<b>Gráfico 31</b> – Formação académica insuficiente para trabalhar com crianças com limitações físicas, motoras e mentais.....	110
<b>Gráfico 32</b> – Preparação prévia do educador/professor e colegas da turma para a inclusão destes alunos em turmas regulares.....	111
<b>Gráfico 33</b> – Necessidade de uma estreita colaboração entre todos os intervenientes.....	112
<b>Gráfico 34</b> – Necessidade de cooperação entre educador/professor e o professor de Educação Especial para o sucesso das aprendizagens.....	113
<b>Gráfico 35</b> – Escola inclusiva para todos.....	114
<b>Gráfico 36</b> – Benefício da escola inclusiva para as aprendizagens de alunos com NEE.....	115
<b>Gráfico 37</b> – Escola Inclusiva longe de ser uma realidade.....	116
<b>Gráfico 38</b> – Boa preparação das escolas para receber crianças com NEE.....	117
<b>Gráfico 39</b> – Introdução de uma disciplina de Educação Especial na formação inicial de professores.....	118
<b>Gráfico 40</b> – Benefícios da CAA.....	126
<b>Gráfico 41</b> – Contributos para melhorar a aplicação da CAA.....	127
<b>Gráfico 42</b> – Sem opinião formada sobre a CAA.....	128

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Componentes da Linguagem .....	10
<b>Quadro 2</b> – Tipos de Perturbações da Linguagem .....	17
<b>Quadro 3</b> – Panorâmica das aquisições da linguagem ao longo do tempo, nas suas vertentes recetiva e expressiva, articulação e pragmática .....	18
<b>Quadro 4</b> – Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem .....	25
<b>Quadro 5</b> – Caracterização dos entrevistados .....	78
<b>Quadro 6</b> – Conhecimentos sobre a CAA .....	119
<b>Quadro 7</b> – Vantagens /inconvenientes da CAA .....	120
<b>Quadro 8</b> – Utilização da CAA .....	123
<b>Quadro 9</b> – Etapas do processo de investigação .....	133

## INTRODUÇÃO

Imaginar, nos dias de hoje, viver sem linguagem, sem falar, sem escrever é, para todos nós, algo de impensável e até assustador.

Com efeito, a comunicação, nas suas mais diversas formas, preenche grande parte do nosso quotidiano, seja na escola, no trabalho, em família ou entre amigos, esta permite-nos interagir com os outros, assumirmo-nos como seres sociais e, assim, sermos aceites pela sociedade. É por termos consciência de tudo o que nos é possível alcançar através da comunicação e da linguagem que é tão difícil nos imaginarmos privados dessa capacidade.

Apesar de serem as mais importantes e utilizadas existem, para além da linguagem falada ou escrita, outras formas de comunicar com os outros, por exemplo, podemos fazê-lo através do gesto, do olhar ou até mesmo do choro.

Muitos indivíduos, pelas mais variadas razões, veem-se privados da linguagem falada e têm de, por essa razão, recorrer a outras formas de comunicação para, assim, conseguirem interagir com os outros e não serem excluídos ou viverem isolados do mundo que os rodeia. Nesse sentido, depreende-se que comunicar é, antes de mais, algo de universal e um precioso instrumento de integração, instrução, troca mútua e desenvolvimento entre as pessoas.

Considerando a importância da comunicação para o desenvolvimento do indivíduo, compreende-se que as crianças que apresentam deficiências que acarretam dificuldades acentuadas nos aspetos comunicativos apresentam sérios prejuízos ao nível do seu desenvolvimento. A falta de interlocutores que conheçam os recursos que essas crianças utilizam para expressarem e compreenderem mensagens e o número reduzido de oportunidades de interações sociais contribuem para que essas crianças apresentem atrasos significativos na linguagem, prejudicando, desta forma a sua atuação sobre o meio e a sua inclusão escolar.

Assim, a comunicação aumentativa e alternativa surge como um recurso facilitador para o desenvolvimento da comunicação em crianças ou jovens que não podem falar ou que apresentem limitações a este nível, sejam elas de carácter temporário ou permanente. Este recurso pode ser utilizado de forma complementar ou suplementar à fala, servindo de apoio ou substituindo a fala, dependendo de cada caso em particular.



Esta investigação pretendeu analisar de que forma a comunicação aumentativa e alternativa pode contribuir para uma melhor e maior inclusão de alunos com necessidades educativas especiais ao nível da linguagem e da comunicação, nomeadamente, em crianças com Paralisia Cerebral. Pensamos tratar-se de um tema pertinente e muito atual, pois, apesar de, noutros países, ser já um recurso com reconhecido valor para estas crianças, em Portugal, continua a verificar-se alguma dificuldade na sua implementação e utilização.

Procurou-se, desta forma, perceber a perceção que os docentes e a família/pais têm destas formas alternativas de comunicação e das eventuais dificuldades que ressentem na sua aplicação, nos diversos contextos em que a criança se encontra inserida.

A escola de hoje apresenta-se cada vez mais como um desafio para o professor, são muitas e variadas as condicionantes com as quais o professor tem de trabalhar. As relações estabelecidas entre professores, dirigentes, alunos, pais, a dinâmica das manifestações em sala de aula, os aspetos afetivos e emocionais, são alguns dos fatores que podem condicionar o trabalho docente, tendo implicações diretas na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Exige-se, por isso, do professor um trabalho redobrado e diversificado para o qual, frequentemente, não existiu qualquer preparação ou orientação prévias resultando, por vezes, em muitas frustrações e angústias por não conseguir atender às características específicas de cada aluno.

Relacionada com a dificuldade de implementação destas novas ferramentas encontra-se a necessidade de se trabalhar conjuntamente para uma escola inclusiva e que respeite os ritmos e as limitações de todas as crianças. Nesse sentido, cada vez mais, a escola deve ser o motor deste processo, estabelecer contactos e parcerias que permitam uma real inclusão que não se limite ao espaço escolar, mas que possa transpor os portões da escola e, assim, permitir a estas crianças uma efetiva inclusão social.

A luta por construir uma sociedade inclusiva é um processo que começa na família e se constitui como um dos maiores desafios da educação na atualidade.

Quanto à sua estrutura, este trabalho encontra-se dividido em quatro partes distintas.

Na primeira parte, de carácter predominantemente teórico, são abordados conceitos considerados relevantes para este estudo, nomeadamente, sobre a comunicação, a linguagem, a fala, a paralisia cerebral, os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa relacionados com a temática da inclusão e da escola inclusiva.

A segunda parte refere-se ao enquadramento empírico onde são apresentadas as metodologias de investigação, a caracterização da amostra, a descrição do instrumento utilizado para a realização do estudo, neste caso, recorreu-se a um questionário para os docentes e à entrevista para a família/pais. Para completar esta segunda parte foram também apresentadas as hipóteses e variáveis em estudo.

A terceira parte é inteiramente dedicada à análise dos resultados, resultante das respostas ao questionário e às entrevistas realizadas, para, a partir dessa análise, proceder ou não à confirmação das hipóteses formuladas na parte anterior.

Finalmente, na última parte são apresentadas as conclusões e sugeridas propostas de futuros trabalhos.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# **CAPÍTULO 1 – Comunicação Aumentativa e Alternativa e Paralisia Cerebral**

Comunicar revela-se de extrema importância para qualquer indivíduo pois permite-lhe interagir com o mundo que o rodeia e, conseqüentemente, participar ativamente enquanto ser social. Porém, apesar de inata e exclusiva ao ser humano, nem todos podem fazer uso desta capacidade na sua plenitude.

Este primeiro capítulo pretende compreender de que forma é possível colmatar esta incapacidade em crianças com Necessidades Educativas Especiais e quais as implicações ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Focaremos, em particular, a nossa atenção na importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa e o seu contributo para o desenvolvimento e as aprendizagens destas crianças.

Apesar de estarem relacionados entre si, os termos comunicação, linguagem e fala não são sinónimos. Torna-se, por isso, fundamental, desde já, uma clarificação destes conceitos para afastar as confusões que possam existir.

## ***1.1 Comunicação***

Num mundo em permanente evolução onde as novas e modernas tecnologias, as redes sociais e os equipamentos de telecomunicação invadem o nosso quotidiano, importa refletir sobre a importância que a comunicação assume para o indivíduo.

O mundo como o conhecemos atualmente já não faz sentido sem a quantidade de informação que é transmitida a todo o momento, permitindo ao indivíduo um melhor conhecimento do planeta e de si próprio. De acordo com Morais (2003:102)

“Actualmente, quando falamos de comunicação humana temos alguma dificuldade em distinguir entre a comunicação que as pessoas realizam presencialmente e aquela que, à distância, é facilitada pelos meios de comunicação. Essa ideia parece ter alguma consistência que advém, por exemplo, da frequência de um determinado tipo de contactos que estabelecemos nas situações do quotidiano: transmissão e aquisição de informações e conhecimentos.”

A necessidade de comunicar surge, para qualquer indivíduo, como uma exigência e uma inevitabilidade para a sua inserção e, conseqüentemente, aceitação, na sociedade e no mundo que o rodeiam. Assim, a comunicação é considerado algo de fundamental para o ser humano e para o seu desenvolvimento enquanto ser individual mas também social. É através do ato de comunicar que o indivíduo partilha ideias, sentimentos, desejos e necessidades. Neste processo de transmissão, a linguagem oral assume-se como a forma privilegiada de expressão e como elemento facilitador da interação com os outros.

Comunicar é, como já foi referido, uma capacidade inerente ao ser humano, quando falamos fazemo-lo de uma forma natural, inata e espontânea com a finalidade de transmitir alguma coisa (mensagem) a alguém (recetor). Por outras palavras, para existir comunicação tem de existir um emissor e um recetor, sendo que o primeiro é responsável pela formulação e envio da mensagem e o segundo responsável pela sua receção e descodificação. No processo de interação comunicativa os papéis de emissor e recetor invertem-se de modo a ser possível a troca de mensagens entre os intervenientes. A mensagem deve ser formulada com o recurso a um código que ambos os intervenientes entendam como, por exemplo, uma língua. Para que a mensagem seja transmitida do emissor ao recetor é utilizado um canal, este pode ser o ar quando os dois intervenientes estão próximos um do outro mas também podem ser outros recursos tais como o telefone ou o computador, o canal é o veículo que transporta a mensagem e que permite a comunicação entre o emissor e o recetor. De acordo com Sim-Sim (1998:21), comunicação é “o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”.

A utilização do canal de comunicação e o código são elementos indispensáveis e fundamentais para o sucesso da comunicação pois a falha de um destes intervenientes no processo comunicativo compromete a interação entre o emissor e o recetor da mensagem. Comunicar é algo de intrínseco e imprescindível a qualquer ser humano contribuindo para o seu desenvolvimento social mas também emocional, para Nunes (2001)

“Expressar sentimentos, partilhar informação, dizer piadas, interagir com os outros, enfim comunicar, faz parte da essência do ser humano. A comunicação é de enorme importância para a vida de uma pessoa, pois contribui para a sua autoconfiança e a sua autoestima e para se divertir na vida. A comunicação humana implica interações e

envolve ações, palavras, sons, gestos, posturas, expressões corporais, é o modo como o Homem se exprime, trabalha, se diverte e ama.”

Partindo desta perspetiva, comunicar é vital para o desenvolvimento do indivíduo, para a manutenção da sua saúde e do seu bem-estar.

Para Omote (2001)

“ Há uma rede de comunicações interpessoais, entre pessoas imediata e remotamente presentes no cenário de ocorrência dos relacionamentos. São nas relações interpessoais que se configuram os quadros de referência para a formação e manutenção da identidade pessoal e social das pessoas. É essa identidade pessoal e social, solidamente construída, que assegura a cada pessoa a condição de ser social e ao mesmo tempo singular e única, condição essa essencial para a integridade psicossocial de cada cidadão.”

A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância surgem através da relação com os outros (adultos ou crianças), do que estes lhe contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que os outros dizem e fazem. Através dessas interações aprendem a comunicar; aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma, a criança adquire os conceitos e apropria-se de conhecimentos.

Quando falamos em comunicação, inevitavelmente, lembramo-nos da oralidade, da linguagem falada, de um diálogo através da fala entre duas ou mais pessoas. No entanto, o conceito de comunicação é bem mais abrangente e inclui inúmeras formas de linguagem, desde a escrita, a gestual, mas também a pictográfica (imagem). Um gesto, um sorriso, um olhar, uma gargalhada ou um gemido podem valer mais do que mil palavras.

Um bom exemplo para ilustrar esta ideia é o facto de uma criança quando nasce e, enquanto não aprende a falar, conseguir comunicar e transmitir as suas necessidades básicas, como ter fome ou dor, através do choro, por exemplo. Assim, conclui-se que a comunicação pressupõe o uso da linguagem seja ela verbal ou não verbal, não existe comunicação sem linguagem, porém pode existir o inverso, linguagem sem comunicação (quando duas pessoas não falam a mesma língua).

Não há comunicação quando o código utilizado não é comum ao emissor e ao recetor, seja qual for a linguagem, no entanto o ser humano consegue por vezes captar alguns sinais em situações onde parece impossível comunicar, isto porque as emoções e os

sentimentos manifestados através de expressões físicas e de atitudes podem também funcionar como um código comum.

De acordo com Castro e Gomes (2000: 19)

“A comunicação entre membros de uma dada espécie não é pois apanágio de apenas umas tantas, ou privilégio de uma elite restrita. Pelo contrário, a comunicação é uma constante. Na medida em que as mais variadas espécies, desde a formiga ao *Homo Sapiens*, usam formas de comunicar entre os seus membros, podemos afirmar que a comunicação é universal”.

Para Beaudichon (2001)

“A competência para comunicar é feita de habilidades ou perícias (*skills*, em inglês) sociocognitivas (componentes sociais e cognitivas paritárias) activando procedimentos a partir de conhecimentos que se referem tanto ao estado do mundo como aos seres humanos e às organizações sociais implicadas no mundo em questão. Competência significa aqui ser capaz de fazer eficazmente, dispor de um conjunto variado de condutas aptas a enfrentar eventualidades diversas.”

Mas então o que distingue o ser humano das outras espécies? ...A linguagem.

## ***1.2 Linguagem e fala***

A linguagem é uma forma de comunicar, tal como muitas outras, mas é uma forma muito especial de comunicar. É exclusivamente humana, não se encontra em mais nenhuma espécie. Tendo em conta o seu carácter distintamente humano, a linguagem pode ser considerada como um instrumento de comunicação muito poderoso. Enquanto a comunicação deve ser considerada como algo de universal a todos os seres vivos, a linguagem é uma especificidade do ser humano, pois só ele pode e consegue utilizá-la.

De acordo com McLaughlin (1995) “a linguagem é um código partilhado socialmente que representa ideias através do uso de símbolos arbitrários e regras que orientam as combinações desses símbolos.”

Linguagem e comunicação têm uma relação de reciprocidade, interagindo no percurso do desenvolvimento, pelo que a privação da linguagem pode provocar danos no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Apesar de a linguagem servir para comunicar, esta não pode ser considerada a sua única funcionalidade, pois ela é também o suporte do pensamento, este concretiza-se, faz-se através da linguagem, o que não significa que só haja pensamento pela via da linguagem, pois estudos realizados comprovam que é possível existir atividade mental mesmo quando a linguagem está perturbada (ex. afasias – ausência de fala). Se, inicialmente, a linguagem possui um papel cujo objetivo é comunicar, com o tempo essas funções vão-se ampliando, permitindo à criança não só comunicar mas também pensar, aprender e compreender, tornando-se um instrumento do pensamento (Vygotsky, 1934/1991 citado por Nogueira, 2009:35).

Como já foi referido, entende-se por linguagem um sistema simbólico usado para representar os significados dentro de uma cultura. A relação entre o conceito e a sua forma de expressão é essencialmente arbitrária. De acordo com Law (2001:2), convencionalmente, podemos identificar seis componentes da linguagem:

- **Fonologia** representa o sistema de sons de uma determinada Língua.
- **Prosódia** é a forma pela qual o significado é transmitido por entoação e ênfase.
- **Sintaxe** corresponde às unidades gramaticais usadas para transmitir o significado.
- **Morfologia** é a maneira pela qual as palavras podem mudar de forma ou inflexão dentro de uma determinada Língua.
- **Semântica** representa a forma pela qual o significado é organizado. Às vezes, é feita uma distinção entre o significado referencial ao significado implícito na própria palavra e o significado proposicional referente ao significado derivado da combinação de palavras.
- **Pragmática** representa as relações que regem a maneira pela qual a linguagem é usada nas diversas culturas.



Segundo Bloom e Lahey (1978) citados por Bernstein e Tiegerman (1993) as componentes da linguagem não são entidades distintas, existindo uma verdadeira inter-relação entre elas.

COMPONENTES DA LINGUAGEM	SUB-SISTEMAS/DOMÍNIOS LINGÜÍSTICOS
Forma	Fonologia Morfologia Sintaxe
Conteúdo	Semântica
Uso	Pragmática

**Quadro 1** – Componentes da Linguagem

Estes componentes estão interrelacionados, apesar desse relacionamento ser considerado matéria de discussão, reconhece-se que podem ser representados num modelo que inclua tanto o processo de *assimilação* – que consiste na capacidade do indivíduo decodificar o signo que é percebido – quanto o processo de *produção* – que consiste, por sua vez, na construção ou codificação de um signo que será posteriormente decodificado por outros. Entenda-se neste processo decodificação como sinónimo de compreensão. O termo *compreensão verbal* é utilizado para definir o processo de decodificação de informações linguísticas.

Assim, conclui-se que a linguagem compreende regras complexas que orientam os sons, as palavras, as frases, o significado e a sua produção. Estas regras pressupõem a capacidade de entendimento da linguagem (compreensão da linguagem) e a capacidade de formulação da linguagem (produção da linguagem). O conhecimento implícito individual das regras da linguagem é denominado por competência linguística. Um indivíduo revela competência linguística quando tem os conhecimentos necessários para utilizar a linguagem, mostrando capacidade de conhecer as regras dos sons e suas combinações, conhecer as regras associadas ao significado dos sons, compreende e cria um número infindável de frases e utiliza a linguagem em diferentes contextos sociais.

De acordo com Cruz (2002), Fad e Kipping (2001: 949) citando a Associação Americana da Fala-Linguagem-Audição (Association of Speech-Language- Hearing) (1982) referem as seguintes considerações na definição de linguagem: **1.** a linguagem relaciona-se especificamente com contextos históricos, sociais e culturais; **2.** a linguagem é um comportamento orientado por regras; **3.** a aprendizagem e a produção da linguagem são determinadas por uma interação de fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e envolvimento; e **4.** o uso eficaz da linguagem na comunicação envolve uma abrangente compreensão de interações, incluindo aspectos como as pistas não-verbais, a motivação, os papéis socioculturais, etc.

Depreende-se, assim, que a linguagem se desenvolve, inicialmente, através de estruturas básicas que se vão consolidando e complexificando com base nas experiências de interação e adaptação ao meio, ao longo de vários estádios de desenvolvimento progressivo, sendo que, de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1994), este desenvolvimento deve ser considerado um processo onde intervêm, para além das estruturas biológicas e genéticas do organismo ativo, também, o contexto histórico e cultural em que o indivíduo está inserido.

No desenvolvimento assim concebido, o sujeito é visto como ativo, capaz de agir sobre o meio, afirmando-se primeiro numa dimensão social e só depois numa dimensão individual. Neste processo, a linguagem terá um papel fundamental como mediadora das interações e da interpretação que o indivíduo faz do mundo.

“Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.” (Vygotsky, 1994:114).

De acordo com este autor, a linguagem assume grande importância enquanto instrumento expressivo do pensamento, a fala produz mudanças qualitativas na estruturação cognitiva do indivíduo, reestruturando diversas funções psicológicas, tais como a memória, a atenção e a formação de conceitos. A linguagem assume assim um papel decisivo na estrutura do pensamento para além de ser considerado um instrumento indispensável no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Para Vygostsky (2004:112), a linguagem, no início, é um meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam, mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode-se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual.

O desenvolvimento da linguagem é visto como um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Esta experiência, simultaneamente, social, cultural e histórica possibilita à criança dominar e apropriar-se dos instrumentos culturais como a linguagem, pensamento, conceitos e ideias.

Sim-Sim (1998:21) referiu que “a linguagem possui uma estrutura específica e propriedades peculiares a que não são alheias as características dos utilizadores.”

Em suma, a linguagem serve para comunicar mas não se esgota com a comunicação; por sua vez, a comunicação também ela não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos.

A expressão pela linguagem pode ser feita de dois modos principais: a fala e a escrita. Apesar da relevância da escrita para a linguagem, debruçar-nos-emos, essencialmente, sobre a importância da fala.

A fala, de acordo com Castro e Gomes (2000: 67) é “a manifestação por excelência da linguagem e, ao mesmo tempo, da voz”.

Para emitir voz é necessária uma complexa coordenação motora para saber usar corretamente a entrada e saída de ar dos pulmões para o transformar em som e, mais concretamente, no som desejado. Neste processo são envolvidos músculos respiratórios, músculos laríngeos e grande parte da musculatura oro-bucal, todos devem trabalhar como se de uma orquestra afinada se tratasse. Estas autoras distinguem dois conceitos importantes neste processo: a fonação ou vozeamento e a articulação. O primeiro resulta da transformação do ar em som, ao nível da laringe; o segundo refere-se à forma que é dada ao som, dependendo da forma das cavidades que este atravessa antes de sair pela boca ou pelo nariz. Os movimentos da língua, lábios e outros articuladores configuram espaços diferentes e, assim, resultam sons diferentes.

Se como já foi referido é necessário uma complexa coordenação motora para a emissão de voz, esta torna-se ainda mais exigente ao produzir fala. Pois, a fala pressupõe uma sucessão rápida de vogais e de consoantes que exige mudanças igualmente rápidas de

articuladores. Mesmo numa situação simples, como proferir apenas uma palavra, estão envolvidas complexas operações de rápida e coordenação motora.

Aliada a esta necessidade de coordenação dos movimentos articuladores para uma fala fluente está outro aspeto, não menos relevante, a prosódia da linguagem, diretamente relacionada com a entoação que se dá à voz e que permite imprimir sentidos diferentes a uma frase (afirmação, exclamação ou interrogação). Em suma, falar de uma forma fluente exige uma complexa coordenação que envolve não só articular os sons da fala (fones), como também entoá-los corretamente no fluxo da voz.

Apesar desta análise sucinta ao processo de fala, compreende-se que, tendo em conta a sua complexidade e a exigência de uma profunda coordenação motora, nas crianças a fala começa por ser pouco inteligível para ir aumentando gradualmente, pois, entre o ano de idade e os quatro anos, este processo desenvolve-se natural e rapidamente, caso não se verifique esta progressão, num intervalo de seis meses, pode ser considerado um sinal de alerta para algum problema no desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Nogueira (2009:35) citando Basil e Bellacasa (1988) “a fala é a expressão do sistema de comunicação mediante a articulação da voz, podendo-se, no entanto comunicar, utilizando qualquer outra forma que não a fala.”

Law (2001:2) considera que a fala resulta de produção verbal, e que conjuga duas vertentes: fisiológica e linguística. Na primeira encontra-se a **capacidade de articulação** e inclui a estrutura da cavidade oral, assim como os ressonadores (laringe, etc.), aliados ao movimento da língua, do véu palatino, etc. A segunda inclui o som ou o **sistema fonológico** da Língua usada. O autor prossegue afirmando que todos os seres humanos possuem o mesmo mecanismo articulatorio, mas grupos de Línguas diferentes usam sons ou fonemas diferentes. Cada Língua possui a sua fonologia própria, e as crianças que adquirem tal fonologia podem fazê-lo com pequenas diferenças, de acordo com a estrutura da Língua envolvida. O autor prossegue dizendo que a fala também tem a capacidade de coordenar movimentos volitivos do aparelho fonador. Esta capacidade é chamada de **praxis**, e está, frequentemente, associada à fluência da fala e pode incluir tanto componentes articulatorios quanto fonológicos.

Depreende-se, assim, a partir destas definições, que a fala não é apenas inteligível. É também corretamente articulada e fluente.

A fala concretiza-se em palavras (fones) que devem ser articuladas na devida sequência, pois para existir articulação correta tem de existir os fones certos na ordem certa. Para articular corretamente é necessário para além de uma coordenação motora, a aquisição da linguagem, ou seja, o conhecimento progressivo dos sons (fonemas) utilizados numa determinada Língua. A chamada aquisição fonológica.

Este aspeto assume-se de grande importância para pais e educadores a quem compete definir até que ponto uma criança que apresenta desvios articulatórios tem ou não “problemas” que exijam cuidados especiais. A idade será um fator determinante para esta resposta pois existem desvios articulatórios que refletem o carácter desenvolvimental da coordenação motora e da aquisição da linguagem. Outros são sinal de atraso ou de perturbação.

Em estudos realizados Castro e Gomes (2000:69) observaram que para além da idade outros fatores podem estar associados a desvios articulatórios, nomeadamente, o meio sociocultural em que a criança se encontra inserida. Nesses estudos verificou-se que as crianças de 3 anos, de todos os níveis socioeconómicos, produzem mais desvios do que as de 4 anos. As crianças de 5 anos produzem um pouco menos de desvio do que as de 4 anos, não sendo uma diferença significativa. Quanto aos níveis socioeconómicos também se verifica esta diferença. Tanto aos 3, como aos 4 e aos 5 anos, as crianças provenientes de meios mais desfavorecidos produzem mais desvios do que as de meios socioeconómicos médios e estas por sua vez, produzem um pouco mais de desvios do que as de nível socioeconómico alto.

Estes resultados parecem querer mostrar que não estamos perante uma perturbação específica da linguagem, mas sim que estas diferenças resultam essencialmente das experiências linguísticas destas crianças. As crianças de meios socioculturais mais favorecidos estarão mais expostas à linguagem, ao contacto com livros, a situações de uso da linguagem num registo mais cuidado. O contacto assíduo com as palavras, através de histórias por exemplo, permite conhecê-las melhor. Uma palavra fica assim ligada com outras palavras, lembrando uma ideia, que por sua vez puxa outra ideia que lembra outra história e assim sucessivamente, criando uma fina teia de conhecimentos sobre vários aspetos das palavras, incluindo as suas características fonológicas, pois só familiarizando-se com as palavras será possível pronunciar-las melhor.

Se o meio não propiciar tantas e tão variadas experiências linguísticas, as palavras conhecidas são menos e a relação entre elas não se desenvolve tanto, demorando, assim mais tempo a atingir níveis de exposição à linguagem.

### ***1.3 Perturbações de fala e de linguagem***

Numa criança sem qualquer tipo de problema, a linguagem vai permitir a sua integração no grupo social, que comunique com os outros, que expresse sentimentos, que questione e conheça o mundo que a rodeia. O discurso oral vai permitir-lhe estabelecer relações não só com adultos mas também com outras crianças e assim desenvolver aprendizagens a nível cognitivo, emocional e também social, sendo estas interações fundamentais para o seu desenvolvimento global. Porém, uma criança com perturbações de linguagem e com graves problemas de comunicação, verá a sua aprendizagem limitada pelo facto de quase não existirem meios que proporcionem a sua interação com o mundo e, consequentemente, o seu processo de socialização natural. A infância é um período de extrema importância para o desenvolvimento da criança pois é nesta fase que ocorre a aquisição da linguagem, de conhecimentos, de valores e de normas da sua cultura através da interação que se estabelece com os adultos e com outras crianças mais competentes. Uma criança com perturbações de linguagem e de comunicação terá, devido a estas limitações, menos oportunidades de vivenciar estas situações de aprendizagem.

Santos A. (2002:24) indica a ASHA (American Speech – Language- Hearing Association) (1982) citada por Heward (2000) que define os problemas de comunicação como sendo as perturbações da fala e da linguagem. De acordo com esta definição, as perturbações da fala incluem as dificuldades da voz, da articulação e da fluência, enquanto as perturbações da linguagem envolvem as dificuldades da compreensão ou produção da linguagem, independentemente do sistema simbólico utilizado. Em suma, uma perturbação de linguagem poderá envolver a **forma** da linguagem (perturbações fonológicas, morfológicas e de sintaxe), o **conteúdo** da linguagem (o aspeto semântico da linguagem) e a **função** da linguagem (o aspeto pragmático). Passaremos, de seguida, a explicitar sucintamente os dois tipos de perturbações (da fala e da linguagem):

**Perturbações da fala** – Consideram-se perturbações da fala, as dificuldades da voz, da articulação dos sons da fala e da fluência.

*Perturbação da voz* – define-se como a ausência ou produção diferente intensidade, do timbre, do tom, da ressonância e/ou duração.

*Perturbação da articulação* – define-se como uma produção diferente dos sons da fala.

*Perturbação da fluência* – define-se como um ritmo anormal da expressão verbal, caracterizada por dificuldades no ritmo e na velocidade.

**Perturbação da linguagem** – Uma perturbação da linguagem define-se por dificuldades no desenvolvimento da compreensão e/ou da produção de um sistema simbólico (falado, escrito, ou outro) podendo envolver a *forma*, o *conteúdo* ou a *função* da linguagem.

Santos A. (2002:33) refere que Halannhan e Kauffman (1997) mencionam quatro categorias relativamente às perturbações da linguagem: ausência de linguagem verbal; linguagem qualitativamente diferente; atraso no desenvolvimento da linguagem; e interrupção no desenvolvimento da linguagem. No quadro 2 é possível encontrar a referência a essas categorias e alguma das causas para cada uma delas. Por exemplo, uma criança que não apresente perda auditiva mas que revele uma ausência total de linguagem poderá ser indicador de problemas emocionais graves ou uma perturbação severa do desenvolvimento. O atraso do desenvolvimento da linguagem ocorre quando uma criança desenvolve a linguagem na mesma sequência dos seus pares, mas num ritmo mais lento. As causas deste atraso poderão ser indicadores de deficiência mental, perdas auditivas ou falta de estimulação ou de experiências adequadas mas também poderão resultar de problemas de saúde como traumatismos (cranianos) ou lesões.

<b>Tipo</b>	<b>Fatores causais ou condições relacionadas</b>
<b>Ausência de linguagem verbal</b>	
A criança não apresenta ter linguagem recetiva ou linguagem expressiva aos 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda de audição congénita ou adquirida precocemente</li> <li>• Perturbações do desenvolvimento/deficiência mental</li> <li>• Problemas emocionais graves</li> </ul>
<b>Linguagem qualitativa diferente</b>	
A criança apresenta uma linguagem diferente dos seus pares sem necessidades especiais, em qualquer estágio de desenvolvimento – por vezes, o significado da comunicação não existe ou está desfasado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas emocionais graves</li> <li>• Dificuldades de aprendizagem</li> <li>• Deficiência mental/perturbações do desenvolvimento</li> <li>• Perda auditiva</li> </ul>
<b>Atraso do desenvolvimento da linguagem</b>	
A criança apresenta linguagem que obedece à sequência normal do desenvolvimento, mas com um atraso relativamente às crianças da mesma idade cronológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deprivação experiencial</li> <li>• Pouca estimulação linguística</li> <li>• Deficiência mental</li> <li>• Perda auditiva</li> </ul>
<b>Interrupção desenvolvimental da linguagem</b>	
O desenvolvimento da linguagem decorre normalmente mas poderá ser interrompido por motivos de doença, acidente ou qualquer trauma; poderá ser adquirida uma perturbação da linguagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda auditiva adquirida</li> <li>• Lesão cerebral, traumatismo craniano ou Infecções</li> </ul>

**Quadro 2 – Tipos de Perturbações da Linguagem**  
(Adaptado de: Naremore, 1980, referido em Fad e Kipping, 2001)

Há vários anos que se sabe que a localização de determinadas zonas cerebrais está diretamente relacionada com a problemática da linguagem, sendo as mais conhecidas as áreas de Wernike e de Broca. De acordo com Caldas (2000), no caso da primeira, trata-se de uma zona cortical responsável pela compreensão auditiva do material verbal. A área de Broca, é a responsável pela expressão verbal e pela capacidade de falar fluentemente. A lesão de qualquer uma destas áreas traduz quadros de afasia, conhecidos por afasia de Wernike e afasia de Broca.



Se os estudos no domínio das neurociências e os avanços das novas tecnologias ao serviço da investigação têm permitido fornecer informações preciosas sobre o funcionamento da linguagem no nosso cérebro, alertam-nos também para termos em conta todo o processo de desenvolvimento e maturação cerebral como um aspeto que não pode ser ignorado na explicação, avaliação e prevenção das perturbações de linguagem da criança.

Há razão para preocupação quando o desenvolvimento de uma criança não se enquadra no que se encontra definido e que pressupõe várias fases ou períodos de aquisição da linguagem ao longo dos tempos (Quadro 3). Segundo Castro e Gomes (2004:60), uma regra geral é considerar que um atraso de seis meses justifica atenção redobrada e, eventualmente, o recurso a especialistas para averiguar a situação. Estas autoras referem como sinais de alarme os seguintes comportamentos:

- a. Quando aos 18 meses a criança não compreende ordens simples;
- b. Quando com dois anos completos a criança não diz nenhuma palavra;
- c. Quando aos três anos não formula frases de três palavras;
- d. Quando aos quatro anos produz frases que não se submetem às regras gramaticais;
- e. Quando aos cinco anos persistem omissões ou alterações relativamente frequentes na articulação, em particular das consoantes sibilantes e líquidas.

Aspeto	Idade de Referência				
	1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos
<b>Compreensão verbal</b>	Três palavras no mínimo	25 palavras no mínimo; ordens simples	Vocabulário variado; ordens complexas	Vocabulário extenso; relações causais; histórias simples	Abstrações; direita-esquerda; relações entre palavras
<b>Expressão verbal</b>	Diz a primeira palavra pelo fim do ano	Diz palavras isoladas; combina duas palavras no mesmo enunciado; ca 100 palavras	Frases telegráficas	Frases gramaticais	Frases complexas; poucos erros gramaticais; consegue definir palavras
<b>Articulação</b>	Balbúcio	Vogais; 50% inteligível	Consoantes labiais (/p,b,m/); 75%inteligível	Oclusivas (/p,b,t,d,k,g/); 95% inteligível	Fricativas (/f,v,s,z,x,j/); 100%inteligível

<b>Pragmática</b>	Referência e volição	Comunicativo; gosta de histórias; fala sozinho	Fala muito; anuncia intenções e respeita o vez-à-vez	Descreve o passado; gosta de rimas	Aprende a manipular através da linguagem
<b>Jogo (expressão lúdica)</b>	Gestos encadeados («a-galinha-põe-o ovo»)	Manipula objetos e usa corretamente alguns; rabisca	Usa a imaginação; jogos de dramatização (faz-de-conta)	Desenha objetos; pode ter um amigo imaginário	Gosta de atividades motoras e de jogos em grupo
<b>Coordenação Oculo-Motora</b>	Agarra objetos	Atarracha objetos; copia linhas	Imita uma cruz e começa a utilizar a tesoura	Usa a tesoura; faz desenhos variados	Acrescenta detalhes aos desenhos; faz algumas letras

**Quadro 3** – Panorâmica das aquisições da linguagem ao longo do tempo, nas suas vertentes recetiva e expressiva, articulação e pragmática. Inclui-se o jogo e a motricidade fina. A idade de referência é apenas aproximativa.

Wiig e Semel (1984), referidos por Fad e Kipping (2001), identificaram alguns indicadores de problemas de linguagem em diferentes níveis de ensino, de forma a apoiar os professores na avaliação inicial deste tipo de alunos.

### **Ensino básico – 1º Ciclo**

- Problemas em seguir orientações verbais
- Dificuldades nas aprendizagens pré-académicas
- Problemas na fonética
- Competências pobres no reconhecimento das palavras
- Dificuldades na análise estrutural
- Problemas na aprendizagem de novos conteúdos
- Dificuldades na substituição de palavras
- Processamento e produção inadequada da linguagem que afeta a compreensão da leitura e aprendizagens académicas.

### **Ensino básico – 2º e 3º Ciclos**

- Dificuldades na compreensão de conceitos abstratos
- Problemas na compreensão de significados múltiplos da palavra
- Dificuldades em relacionar informação aprendida anteriormente com novos conteúdos programáticos, que terá de ser desenvolvido de forma independente
- Acompanhar as aprendizagens quando comparado com os seus pares

Adicionalmente, os professores podem também realizar observações com o objetivo de verificar se existem problemas na fala e linguagem. A lista que se segue enumera alguns comportamentos a ter em conta:

#### **Fala**

- Articulação pobre
- Diferente qualidade na voz
- Disfluências
- Atos de fala pouco claros

#### **Linguagem**

- Apresenta problemas em seguir direções
- Apresenta dificuldades na expressão de ideias de forma concisa
- Aparenta timidez e nunca fala ou interage com os seus pares
- Coloca questões fora dos tópicos de conversação
- Revela um pobre sentido de humor
- Apresenta uma pobre compreensão do material escrito
- Apresenta dificuldades na planificação de atividades de papel e lápis
- Compreende a linguagem de forma literal
- Aparenta ser desorganizado e trapalhão
- Apresenta dificuldades na realização das atividades no tempo disponível

De acordo com Fad e Kipping (2001), em alguns alunos com perturbações da linguagem alguns padrões de interação com os pares, com os professores e familiares poderão transformar-se em problemas de comportamento. Estes poderão ser interpretados como resposta às dificuldades em ler, soletrar, falar ou escrever de forma eficaz.

Com a inclusão de crianças NEE na sala de aula, exige-se ao professor titular de turma a implementação de métodos e estratégias adequados a estas crianças e que permitam a comunicação. Também o apoio ao nível da terapia da fala tem-se revelado como uma mais-valia em crianças que apresentam perturbações da linguagem.

As perspetivas futuras apontam também para a aposta em avanços tecnológicos que permitirão que alunos com graves problemas de comunicação tenham mais oportunidades de interagir com a sua família, com os professores e com os seus pares, participando em atividades que pareciam impossíveis de realizar anteriormente.

Segundo Sim-Sim (2008) a educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens. O jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Nesse processo, é inquestionável o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.

Esta autora considera que, na vida da criança, *comunicação, linguagem e conhecimento* são os três pilares de desenvolvimento simultâneo e que estes apresentam um pendor eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha um papel de extrema importância, interpelando-a, clarificando as suas produções, desenvolvendo os enunciados que a criança produziu e facultando modelos que ela testa. Este papel do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante.

Quando chegam ao jardim-de-infância, as crianças trazem consigo experiências e atitudes diferentes perante a vida, perante a aprendizagem e perante a sua própria autoestima resultantes das diversas origens sociais e culturais. Cabe ao jardim-de-infância proporcionar ambientes linguisticamente estimulantes e que desenvolvam a interação

verbal com cada criança. Estas são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

O desenvolvimento da linguagem pressupõe que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) sejam apreendidas simultaneamente. À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos.

É importante referir que, neste processo de aquisição da linguagem, a criança vai apreendendo as regras da língua da comunidade onde está inserida e assim construindo o seu próprio conhecimento. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua.

Como já foi referido anteriormente a voz é, por excelência, um dos meios mais poderosos para comunicar e a criança produz sons desde o nascimento. O choro é a primeira manifestação sonora do bebé. Entre o choro e a articulação de todos os sons da língua, por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado *desenvolvimento fonológico* e que contempla a capacidade para distinguir e para articular todos os sons da língua. Todas as crianças percorrem o mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico em que crescem.

A capacidade para distinguir os sons da fala é apenas uma das vertentes do desenvolvimento fonológico; a outra diz respeito à capacidade para produzir sons da fala. O processo de produção de sons da fala resulta do movimento de um conjunto de órgãos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, palato, etc.) controlados pelo sistema nervoso central, chamado de *articulação*. Para além dos sons usados para articular sons da fala, o aparelho vocal produz outros sons, tais como o choro, o riso e sons vegetativos (tosse, espirros, gemidos) que o bebé produz antes de aprender a *falar*. Veremos, mais adiante, a importância destes sons em crianças que não utilizam a fala para poderem comunicar.

As crianças, simultaneamente, desenvolvem uma precoce sensibilidade para os aspetos entoacionais do discurso (prosódia), quer quanto à perceção das diferenças na entoação, quer no uso dessa entoação, como por exemplo, para perguntar, ralar, etc.

Dominar os padrões prosódicos da língua faz parte do conhecimento fonológico a adquirir pelo aprendiz de falante e integra também o desenvolvimento fonológico.

As palavras são a base de uma língua. Sem elas não é possível qualquer comunicação verbal. O *desenvolvimento lexical* é um processo que se desenvolve ao longo da vida começando muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto.

A criança entre os 9 e os 12 meses começa por produzir monossílabos. Por volta dos 18 meses, a criança produz em média 50 palavras e é capaz de compreender, aproximadamente, uma centena de palavras, que são, na maioria das vezes, ouvidas na sua interação com o adulto. Com efeito, conhecemos e compreendemos muitas mais palavras do que as que usamos quotidianamente.

As palavras surgem, habitualmente, organizadas em frases, que têm um significado particular. Se tomarmos as palavras isoladamente, o significado será diferente do significado que adquirem quando aparecem integradas numa construção frásica. Designa-se por conhecimento semântico o conhecimento do significado das palavras, das frases e do discurso e ao processo de apreensão desse conhecimento chama-se *desenvolvimento semântico*. Por outro lado, as regras de organização das palavras em frases fazem parte do *conhecimento sintático* que é apreendido pela criança durante toda a infância. No processo de desenvolvimento sintático, as crianças começam por produzir palavras isoladas que representam frases.

Gradualmente, o conhecimento lexical da criança aumenta, os enunciados produzidos vão sendo frases que obedecem às regras da língua em que a criança vive e assim apreendeu. As palavras isoladas começam a surgir através de combinações, construindo, assim, frases que obedecem às regras sintáticas da língua. A primeira regra sintática que a criança descobre diz respeito à ordem das palavras na frase.

Aos cinco, seis anos, a criança já atingiu um conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases simples e frases complexas. No entanto, algumas estruturas mais complexas só mais tardiamente serão adquiridas. Mais uma vez, a frequência em que ocorrem essas e outras estruturas e o meio linguístico em que a criança se encontra inserida são aspetos de extrema relevância para o domínio da compreensão e da produção espontânea.

A aquisição da complexidade frásica é acompanhada pelo desenvolvimento do conhecimento morfológico essencial ao cumprimento da concordância entre classes de palavras. À entrada para o 1.º ano de escolaridade, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas. No entanto, todas as crianças são diferentes e podem apresentar diferenças ao nível da extensão e da riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas, resultante da riqueza das interações linguísticas que a criança experimentou. Assim, compete ao jardim-de-infância uma responsabilidade acrescida no esbatimento de assimetrias sociais que o meio de pertença familiar determina.

A competência comunicativa de alguém depende do respetivo conhecimento das regras de uso da língua em que comunica, ou seja das regras da *pragmática* dessa língua. O *desenvolvimento pragmático* diz respeito à apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras, através de um processo de *tomar a vez*. À medida que a criança se desenvolve, as trocas conversacionais tornam-se cada vez mais elaboradas e a criança fica mais eficiente na transmissão dos seus próprios propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período. Esta aquisição resulta de um processo complexo onde se distinguem diversos domínios que, interrelacionados, apresentam especificidades próprias. Desses domínios, salientamos o desenvolvimento fonológico que diz respeito à capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua, o desenvolvimento semântico que contempla o conhecimento e o uso do significado dos enunciados linguísticos (palavras, frases, discurso), o desenvolvimento sintático, respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases e o desenvolvimento pragmático sobre a aquisição das regras de uso da língua.

Sim- Sim (2008:26) defende que, qualquer que seja a língua materna a que a criança é exposta, o caminho de desenvolvimento é idêntico, marcado por grandes etapas. O quadro 4 procura, segundo esta autora, sintetizar o progresso em cada um dos domínios de desenvolvimento.

Idade	Desenvolvimento Fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento Pragmático
0 ↓ 6 Meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reação à voz humana</li> <li>– Reconhecimento da voz materna</li> <li>– Reação ao próprio nome</li> <li>– Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga</li> <li>–Vocalizações (palreio, lalação) com entoação</li> </ul>	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Tomada de vez</i> em processos de vocalização</li> </ul>
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Produção de alguns fonemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreensão de frases simples, particularmente instruções</li> <li>– Produção de palavras isoladas (holofrase)</li> </ul>	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> <li>– fazer pedidos</li> <li>– dar ordens</li> <li>– perguntar</li> <li>– negar</li> <li>– exclamar</li> </ul>
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Produção de muitos fonemas</li> <li>– Utilização de variações entoacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cumprimento de ordens simples</li> <li>– Compreensão de algumas dezenas de palavras</li> <li>– Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)</li> </ul>	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> <li>– fazer pedidos</li> <li>– dar ordens</li> <li>– perguntar</li> <li>– negar</li> <li>– exclamar</li> </ul>
2 anos ↓ 3 anos	Produção de muitos fonemas <ul style="list-style-type: none"> <li>– Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz</li> <li>– Reconhecimento de todos os sons da língua materna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Compreensão de centenas de palavras</li> <li>– Grande expansão lexical</li> <li>– Produção de frases</li> <li>– Utilização de pronomes</li> <li>– Utilização de flexões nominais e verbais</li> <li>– Respeito pelas regras básicas de concordância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)</li> </ul>
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Completo domínio articulatório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras</li> <li>– Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras</li> <li>–Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)</li> </ul>
Até à puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Domínio das estruturas gramaticais complexas</li> <li>– Enriquecimento lexical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive</li> </ul>

**Quadro 4** - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem.

As crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem através da interação comunicativa. As trocas conversacionais com o adulto são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem permitindo -lhe caminhar no seu percurso de aprendiz de falante.



Segundo Lima (2000), para formar e aprender conceitos, a criança necessita de estruturas cognitivas, sendo elas a atenção, memorização e percepção. É através da percepção auditiva que a criança tem noção de uma série de formas sonoras que lhe são transmitidas através da língua materna. As principais reações são a entoação e tonalidade da voz das pessoas mais próximas, no início a mãe, estas reações antecedem a reação às palavras, que, só mais tarde, é que são entendidas. Na criança a discriminação dos fonemas está dependente da sua capacidade para captar os sons a partir das vias auditivas, quanto maior for o nível de mielinização nas áreas cerebrais responsáveis pela fala mais funcionais serão. A atribuição do significado às formas resulta da relação das representações passadas e presentes.

A memória de curto prazo tem um papel muito importante na aquisição da linguagem da criança, a informação trazida pela percepção da fala é fornecida de modo sequencial, a memória ao reter os fonemas, morfemas, frases, possibilita a decodificação da fala.

A memória a longo prazo permite o registo e organização da informação recebida que, depois de codificada, é permanentemente guardada. É esta que vai permitir a aquisição das bases e desenvolvimento da linguagem.

O educador de infância deve ter consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez pelas crianças que tem à frente, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. Nesse sentido, é importante proporcionar momentos que facilitem e que permitam a interação comunicativa entre o adulto e a criança de forma a desenvolver a linguagem.

Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância (nos primeiros anos de vida) constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso.

### ***1.4 Comunicação Aumentativa e Alternativa***

Nunes (2002) refere que, de acordo com American Speech –Language-Hearing Association (1991), cerca de uma em cada duzentas pessoas é incapaz de comunicar recorrendo à fala devido a fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos. Esta realidade engloba pessoas com paralisia cerebral, síndromes características de transtornos

invasivos de comportamento, deficiência mental, ou algum tipo de inabilidade ou ausência de fala (afasia) devido a problemas fonoarticulatórios. Estes dados reforçam a importância e a necessidade de facilitar a comunicação de pessoas que apresentem graves distúrbios de linguagem, disponibilizando-lhes meios, recursos e métodos comunicativos que lhes permitam comunicar com as pessoas e o mundo que as rodeia.

Como já foi referido anteriormente, numa criança sem qualquer tipo problema, a linguagem permite e facilita a sua integração no grupo social a que pertence, comunicando com os outros, expressando os seus sentimentos, expondo questões e, conseqüentemente, descobrindo o mundo que a rodeia. O discurso oral vai possibilitar e facilitar esta interação quer com adultos, quer com outras crianças, proporcionando-lhe um maior desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, fundamental para o desenvolvimento da linguagem, mas também para o seu desenvolvimento global. No entanto, quando a criança apresenta graves problemas de comunicação, toda a sua aprendizagem fica comprometida e condicionada pela quase inexistência de meios para poder interagir com o mundo que a rodeia, com outras crianças, com os pais, familiares, amigos, educadores ou professores. As crianças com perturbações de linguagem e de comunicação correm o risco de se verem excluídas do processo de ensino natural que tem lugar em qualquer ambiente social, pois muito do que as crianças aprendem durante a infância é adquirido através do contacto e da interação com os adultos e outras crianças, do que ouvem, do que lhes contam ou explicam. Assim, as crianças com perturbações de linguagem e de comunicação têm menos oportunidades que as outras de vivenciarem essas situações de aprendizagem.

A capacidade de comunicar desenvolve no indivíduo um sentimento de autonomia, autoestima e valorização pessoal. O facto de se ver como um individuo igual aos outros mas independente, capaz de expressar os seus desejos, interesses e sentimentos contribui para o seu desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, os indivíduos que não conseguem comunicar podem sentir-se subestimados e desenvolverem um sentimento de inferioridade em relação aos outros que, em situações mais graves, se pode traduzir numa atitude de passividade e dependência dos outros.

Por estas razões, se a criança apresenta alguma deficiência física que não lhe permita comunicar através da fala, será necessário, o mais cedo possível, ter acesso a um Sistema Alternativo ou Aumentativo de Comunicação (SAAC) que lhe permita comunicar com os outros e com o mundo. De acordo com Von Tetzchner e Martinsen (2000:17) o facto de

proporcionar uma forma de comunicação alternativa às crianças e aos adultos que não podem expressar-se através da fala tem como consequência melhorar a sua qualidade de vida, proporcionando-lhes uma maior controlo sobre a sua vida e maior autoestima, dando-lhes oportunidade de sentirem maior igualdade na sociedade.

Este autor defende que a escolha de um sistema alternativo de comunicação deve ser considerada numa perspetiva alargada e deve contribuir para uma melhoria do dia-a-dia da pessoa que o utiliza para que esta se sinta mais autónoma e capaz de dominar os problemas da vida. Por esse motivo, a escolha adequada do sistema alternativo de comunicação deve ser baseada na situação individual de cada pessoa e requer um trabalho específico, com cuidados necessários e uma ampla avaliação da criança. Alguns autores defendem que a participação da família é muito importante no processo de avaliação e nos trabalhos desenvolvidos, pois são estas pessoas que apresentam maior competência para compreender as necessidades, vontades e desejos dos filhos. Conseguem, melhor do que qualquer outra pessoa, identificar significados expressos por gestos, entoação, expressão facial, olhar, movimento da cabeça ou outros sinais.

A infância é considerada, pela maioria dos estudiosos, como a fase ideal para a aprendizagem da criança, nos mais diversos domínios. Quando falamos em crianças falamos, inevitavelmente, em todas as crianças, sejam elas ou não, portadoras de alguma deficiência. Numa escola que se pretende e se defende cada vez mais inclusiva, torna-se necessário, rever, repensar e adequar muitas das práticas pedagógicas até aqui utilizadas pois, com a integração de alunos com necessidades educativas especiais em salas de ensino regular, as metodologias não podem permanecer inalteradas. Esta necessidade de mudança, apesar de reconhecida e aceite pela maioria dos educadores/professores, encontra muitas vezes, alguns obstáculos à sua implementação, sendo um dos principais a resistência do próprio educador/professor. Por desconhecimento ou por impreparação para lidar de forma adequada com a inclusão destes alunos em salas regulares, frequentemente, o professor/educador revela-se incapaz de os integrar nas atividades dinamizadas na sala de aula. Uma das principais dificuldades ressentidas é, nos casos mais problemáticos, como crianças autistas, com paralisia cerebral ou deficiência auditiva, a dificuldade de comunicar através da fala.

Sendo o espaço escolar um espaço, por excelência, de interação, esta limitação pode, de facto, revelar-se um handicap difícil de contornar. Dessa forma, torna-se necessário

recorrer a recursos, ferramentas, metodologias e procedimentos que possam ajudar a ultrapassar a barreira da ausência da comunicação oral, sendo o recurso a sistemas aumentativos e alternativos de comunicação uma possibilidade para aquisição da linguagem por parte destes alunos. Ronski (2002) e Ronski e Sevcik (2005) referem que “a comunicação suplementar e alternativa é multimodal e as crianças com necessidades complexas de comunicação devem ser estimuladas a usar todas as formas possíveis de comunicação para expressar suas necessidades básicas, vontades e desejos.” (Massaro & Deliberato, 2013: 333).

Inicialmente, algumas posições mais céticas sobre a utilização de comunicação aumentativa e alternativa em bebês e crianças pequenas dificultaram e limitaram a sua implementação, dando origem a alguns mitos sobre a sua utilização. Temos, nos últimos anos, assistido a algumas mudanças neste domínio e, atualmente, a literatura que aborda esta temática reconhece e defende os benefícios das intervenções da comunicação suplementar e alternativa em crianças mais pequenas.

Baseado em vários autores, Massaro e Deliberato (2013) defendem que o recurso à comunicação aumentativa e alternativa em alunos com deficiências e necessidades complexas ao nível da comunicação pode ser um contributo para o processo ensino aprendizagem não só ao nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem, da competência de comunicação mas também ao nível da inserção em atividades pedagógicas, promovendo assim a sua inclusão.

Para uma correta e eficaz implementação deste recurso é importante o professor/educador criar ambientes sociais e significativos que apoiem a aquisição de sistemas alternativos de comunicação, visto não se tratar de uma forma natural de comunicação exige, para além da planificação por parte do professor, também, e tal como já tinha sido defendido anteriormente, a necessidade do professor adequar os recursos à especificidade de cada aluno, considerando as suas possibilidades cognitivas, visuais e motoras.

Massaro e Deliberato (2013:334) referem alguns estudos levados a cabo por diversos estudiosos no sentido de analisar o comportamento e as expectativas dos professores na implementação de sistemas de comunicação alternativa. Depreende-se dessa análise que o papel do professor assume extrema relevância para a inclusão e o sucesso das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais. Salienta-se também o

facto de, quanto mais conhecimento e mais à vontade se sentir o professor com estas novas ferramentas/metodologias, mais fácil será dinamizar o processo comunicativo e integrar estes alunos na sala de aula. Outra conclusão, não menos relevante, é a necessidade de envolver todos os intervenientes diretos, nomeadamente, assistentes, pais, professores e alunos para, assim, se poder desenvolver e ampliar a comunicação e a interação. Finalmente, refere-se a importância do professor criar expectativas sobre o desempenho dos seus alunos. Com efeito, um professor que conheça e acredite no desempenho dos seus alunos e nas capacidades para aprender a comunicar terá mais vontade de desenvolver e utilizar recursos de comunicação aumentativa e alternativa, na sala de aula.

As autoras destacam o papel do professor a quem compete organizar os conteúdos pedagógicos para que sejam adequados à diversidade de cada criança. Cabe ao professor, refletir sobre a sua prática pedagógica para que as estratégias, os equipamentos e os recursos utilizados estejam de acordo com as efetivas necessidades dos alunos e assim, seja garantida a todos, sem exceção, condições de acessibilidade.

As pessoas que apresentam problemas de fala menos graves podem necessitar de comunicação alternativa para aprender a falar ou para aumentar a sua comunicação e tornar a fala mais compreensível. Assim, a comunicação aumentativa e alternativa implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem falada. Tetzchner e Martinsen (2000:22) distinguem comunicação alternativa de comunicação aumentativa da seguinte forma:

***Comunicação alternativa*** é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem de capacidade de falar.

***Comunicação aumentativa*** significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra “aumentativa” sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.

De acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) a comunicação aumentativa é também definida como um meio facilitador do desenvolvimento da fala e/ou das competências cognitivas e de comunicação necessárias para a aquisição da linguagem.

Para um melhor entendimento e aprofundamento desta matéria, torna-se importante também estabelecer a distinção entre comunicação com ajuda e sem ajuda e entre comunicação dependente e independente. Assim, de acordo com Tetzchner e Martinsen (2000), a comunicação com ajuda diz respeito ao uso de todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador, tais como computadores, tabelas de comunicação, dispositivos com fala digitalizada. Quando uma criança aponta um signo gráfico ou uma imagem é comunicação com ajuda, porque o signo ou a imagem são a expressão comunicativa. Comunicação sem ajuda refere-se às formas de comunicação em que quem comunica tem que criar as suas próprias expressões da linguagem e em que os signos são produzidos. O exemplo mais vulgar é o dos signos gestuais mas, nesta categoria, podemos encontrar o código Morse, piscar o olho para indicar “sim” ou “não”, o simples apontar e outros gestos podem ser também considerados uma expressão comunicativa.

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) também estabelecem uma distinção entre Sistemas de Comunicação sem ajuda e Sistemas de Comunicação com ajuda. Para estes autores os Sistemas de Comunicação sem ajuda são constituídos por símbolos ou conjunto de símbolos que não necessitam de qualquer ajuda, utilizando apenas as partes do corpo da pessoa que emite a mensagem para se expressar, como por exemplo a cabeça, os braços, a cara, entre outras. O corpo funciona, assim, como o veículo transmissor do que se pretende comunicar. Os Sistemas de Comunicação com ajuda são constituídos por símbolos que necessitam de dispositivos como ajudas técnicas ou qualquer outro tipo de suporte como papel, lápis, quadros de comunicação, entre outros. Neste tipo de sistemas de comunicação, os símbolos não são produzidos, mas selecionados, requerendo sempre o emprego de ajudas técnicas para transmitir as mensagens como, por exemplo, tabuleiros e quadros de comunicação com símbolos pictográficos, digitalizadores, entre outros.

Considera-se Comunicação dependente quando quem comunica depende de outra pessoa para interpretar o que é expresso. Por exemplo, quando a comunicação é feita através de tabelas com letras simples, palavras ou signos gráficos, ou quando a pessoa que comunica recorre a signos gestuais e necessita de um parceiro para interpretar os signos. A Comunicação é considerada independente quando a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo. Por exemplo, quando a comunicação é feita através de dispositivos com

fala digitalizada ou sintetizada, ou quando, através de tecnologias de apoio a mensagem é escrita em papel ou num ecrã.

Há grandes diferenças entre as pessoas que necessitam de um sistema alternativo de comunicação. As crianças (ou adultos) que necessitam de uma comunicação alternativa ou aumentativa podem ser caracterizados em três grupos:

1. Com necessidade de um meio de expressão, ou seja, que apresentem dificuldades de compreensão da linguagem e em se expressarem através da fala;
2. Com necessidade de uma linguagem de apoio, não corresponde a uma situação permanente, não substitui a fala promove sim o seu uso;
3. Necessidade de uma linguagem alternativa, corresponde a uma situação para toda a vida, são indivíduos que não vão usar, ou usam pouco, a fala como meio de comunicação com os outros.

Também Nunes (2002) distingue três grupos para definir a população que necessita de formas alternativas de comunicação:

1. Linguagem expressiva – refere-se aos indivíduos que compreendem a linguagem oral, mas que apresentam dificuldades na fala devido a problemas fona articulatórios, devendo por isso recorrer a outras formas de comunicação.
2. Linguagem de apoio – estão os indivíduos com atraso no desenvolvimento da fala, que apresentam dificuldades, como paralisia cerebral, Síndrome de Down e outros, que pode utilizar os recursos alternativos de comunicação temporariamente, apenas servindo de “trampolim” para alcançá-la.
3. Linguagem alternativa – engloba os indivíduos que pouco ou nada comunicam através da fala, como autistas, pessoas com deficiência mental severa, surdos. Nestes casos é necessária comunicação alternativa para ajudar a atenuar essa dificuldade.

## ***1.5 Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação***

Segundo Tetzchner e Martinsen (2000:23) os elementos que constituem os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) são:

***signos gestuais*** - incluem a língua gestual dos surdos e outros signos realizados com as mãos.

***gráficos*** – incluem todos os signos produzidos graficamente (Bliss, SPC, PIC, Rebus, etc.).

***tangíveis*** – são geralmente feitos em madeira ou plástico. Podem apresentar formas e texturas diferentes.

De seguida, debruçar-nos-emos, sucintamente, sobre os Sistemas de Símbolos Gráficos adaptados à Língua Portuguesa:

**O Sistema de Comunicação Bliss**, que foi criado e estudado por Charles Bliss, tendo sido desenvolvido com o objetivo de ser utilizado como sistema de comunicação internacional;

**O Sistema de Comunicação PIC** (Pictogram Ideogram Communication), designado em português por *pictogramas* e que teve origem no Canadá, sendo concebido em 1980 por um terapeuta da fala chamado Subhas Maraj;

**O Sistema de Comunicação SPC**, Símbolos Pictográficos para a Comunicação de origem americana (PCS, Picture Communication Symbols), concebido pela terapeuta da fala, Roxana Mayer Johnson, em 1951.

### **1.5.1. Sistema BLISS**

É o mais completo sistema de comunicação alternativo. Utiliza fundamentalmente a imagem na sua essência, a representação simbólica.

Este sistema de comunicação destina-se a ser utilizado por indivíduos portadores de deficiência motora (essencialmente Paralisia Cerebral), deficiência mental, deficiência auditiva, atrasos no desenvolvimento da linguagem, etc.



É um sistema visual gráfico formado por símbolos construídos a partir de um pequeno número de desenhos básicos, é composto por 100 signos que se podem combinar para formar palavras novas e para as quais não existem signos básicos. Os signos básicos e os signos combinados permitem a construção de frases. Bliss (1965) sugeriu uma sintaxe específica para o sistema Bliss, mas nada impede que cada pessoa utilize a ordem de palavras que desejar. Na maioria dos casos, tenta-se que a ordem se aproxime, o mais possível, à língua falada pela comunidade do utilizador.

A configuração gráfica de alguns signos pode ser bastante complexa o que pode ser considerado um verdadeiro obstáculo para pessoas com deficiência mental grave. Por vezes, nestas pessoas, opta-se por se utilizar apenas os signos mais simples do sistema. As pessoas com um bom desempenho intelectual, mas com dificuldades na fala e problemas de leitura, são as que podem beneficiar mais dos signos Bliss. Este sistema é composto por três tipos de símbolos:

**Pictográficos** – baseados no valor denotativo da imagem (semelhantes fisicamente aos objetos que representam).

**Ideográficos** – baseados no valor conotativo da imagem, sugerem conceitos mas não os representam diretamente.

**Arbitrários** – não têm relação pictográfica ou ideográfica no seu significado (reconhecidos por convenção internacional).

Por vezes, considera-se que os interlocutores que sabem ler não necessitam de conhecer os signos Bliss, porque a palavra está sempre escrita por cima dos signos respetivos. É uma realidade quando se trata dos signos básicos e de signos combinados que se encontram na tabela de comunicação. No entanto, quando tal não se verifica o ouvinte tem de conhecer o mecanismo do sistema para assim compreender o que o utilizador quer dizer. Por sua vez, também o utilizador tem de conhecer bem as capacidades do ouvinte para interpretar este tipo de combinações, o que, como já foi referido, pode tornar-se difícil, visto que as combinações estão dependentes dos signos existentes na tabela.

### **1.5.2 Sistema PIC**

O sistema PIC (Pictogram Ideogram Communication) teve a sua origem no Canadá em 1980, tornando-se muito popular nos países nórdicos. Este sistema não é tão complexo como o sistema Bliss. É constituído por cerca de 1300 símbolos, sendo que em Portugal existem apenas 400. Trata-se de desenhos estilizados que formam silhuetas brancas sobre um fundo preto. A palavra está sempre escrita em branco sobre o desenho.

Este sistema permite uma comunicação mais limitada do que o sistema Bliss em alguns aspetos, pois os pictogramas são considerados menos versáteis. Os signos PIC podem ser complementados com signos de outros sistemas, sempre que os utilizadores precisem de novos signos que não existam no sistema PIC.

### **1.5.3 Sistema SPC**

O sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação / Picture Communication Symbols) foi desenvolvido em 1981 nos EUA. Possui cerca de 3000 signos. São desenhos de linhas simples a preto sobre fundo branco com a palavra escrita sobre o desenho, existindo uma relação idêntica com o objeto a que se refere. Inclui alfabeto e números além de permitir o uso de fotos.

Devido à sua configuração, formada por desenhos que indicam substantivos, pronomes, verbos e adjetivos, o nível de dificuldade de abstração é menor sendo, por isso, indicado para crianças.

Este sistema permite comunicar conceitos concretos e imagináveis de forma simples o que possibilita que o emissor e o recetor não falem a mesma língua.

As cores do sistema Bliss e do SPC são distribuídas da seguinte forma: Figuras sociais – cor rosa (contorno ou fundo); Figuras de verbos – cor verde (contorno ou fundo); Figuras de pessoas – cor amarela (contorno ou fundo); Figuras descritivas – (adjetivos ou advérbios) – cor azul (contorno ou fundo); Figuras miscelâneas – cor branca; Figuras de substantivos – cor laranja. As cores podem contribuir significativamente para a rápida localização dos símbolos.

#### **1.5.4 Sistema REBUS**

O sistema Rebus conta atualmente mais de 2000 signos, a maioria são pictográficos e alguns ideográficos. Este sistema teve origem nos EUA e foi criado para ajudar as pessoas com deficiência mental ligeira a aprender a ler, tendo obtido resultados positivos neste domínio. Tal situação resulta, provavelmente, do facto de se basear na combinação de signos e de significados dos signos. São exigidas poucas capacidades de leitura para a sua utilização pois não é necessário ler todas as letras de uma palavra. Considera-se que este sistema de signos se situa numa fase intermédia de aprendizagem de leitura, facilitando o seu desenvolvimento. Apesar de hoje se recorrer pouco à sua utilização, reconhece-se que contribuiu, em tempos, para que muitos tivessem acesso à leitura.

Os sistemas Bliss, PIC, SPC e REBUS têm sido tradicionalmente utilizados por portadores de deficiência sob a forma de pranchas de madeira, contendo de 50 a 300 símbolos acopladas às cadeiras de rodas. Para comunicar, o indivíduo aponta ou olha em direção aos símbolos dispostos na prancha, um de cada vez. Por sua vez, o seu interlocutor, respeitando a ordem indicada pelo indivíduo, vocaliza as palavras referentes aos símbolos. De acordo com Nunes (2003) o uso destes sistemas alternativos de comunicação, da forma acima relatada, podem levantar algumas dificuldades, a saber:

- lentidão do processo de comunicação
- esforço excessivo requerido por ambos (locutor e interlocutor)
- limitação das possibilidades de acomodar comunicação devido ao restrito número de símbolos que a prancha pode
- dependência do portador de deficiência de um interlocutor treinado para compreender as suas mensagens mostrando total disponibilidade e atenção na prancha com os símbolos.

### **1.5.5.Sistemas gráficos computadorizados de Comunicação Alternativa e Aumentativa**

Os sistemas de comunicação podem ser de baixa tecnologia como o uso dos sistemas em tabuleiros e pranchas confeccionados em papel ou de alta tecnologia como no caso do uso de computadores, máquinas que sintetizam sons, tabuleiros sonoros, etc.

No sentido de colmatar as limitações do uso tradicional das pranchas de comunicação e rentabilizar as potencialidades da informática, os sistemas descritos acima ganharam versões computadorizadas no Brasil, assim foram criados o *Bliss-Comp* (Capovilla, Macedo, Duduchi, Thiers, Seabra e Guedes, 1994), o *PIC-Comp* (Gonçalves, Macedo, Duduchi e Capovilla, 1995), o *PCS-Comp* (Macedo, Capovilla, Thiers, Seabra e Duduchi, 1994). Estes sistemas computadorizados apresentam determinadas características que os tornam mais adaptados às necessidades específicas dos utilizadores e, simultaneamente, mais facilitadores do processo de comunicação com o seu meio social. Foram criados, para além destas versões computadorizadas de sistemas já existentes, novos sistemas totalmente originais como *ImagoAnaVox* (Capovilla, Macedo, Duduchi, Raphael e Guedes, 1996) o *Comunique* (Pelosi, 1999) e o *LM Brain* (Panham, 1998).

Estes sistemas recorrem a recursos avançados de multimédia, conciliando a comunicação icónico-vocálica através de imagens, fotos e voz digitalizada. Também as formas de acesso como o rato adaptado ou a tela sensível ao toque são mais-valias destes softwares.

Para Stainback (1999:119)

“A natureza exata das habilidades do aluno determina quais serão os dispositivos de apoio mais adequados para ele. Por exemplo, um aluno com paralisia cerebral pode não ter facilidade para indicar opções em um quadro de comunicação não-eletrónico ou capacidade física para pressionar teclas de computador (...) um aluno incapaz de usar seus dedos para selecionar itens ou teclas pode ser capaz de segurar e usar um apontador manual. O aluno pode ser capaz de usar um apontador de cabeça para selecionar os itens de um quadro de comunicação. Um controle, como um joystick, pode ser adaptado para que o aluno possa ativar seletores automáticos e scanners sem ajuda.”

Outro exemplo de recurso existente nesta área é o programa GRID que surge como um potenciador do sistema de comunicação funcional, facilitador do processo de

desenvolvimento das aprendizagens. Este programa permite ao seu utilizador, comunicar de forma autónoma, utilizar o computador e os seus programas, promovendo o desenvolvimento da linguagem e apoiando a fala. Este programa é fácil de configurar e, através de um teclado inicial, o utilizador pode optar por aceder a um qualquer programa do seu computador. Quando essa escolha é efetuada, surge o programa escolhido e imediatamente um teclado emulado, apropriado para aceder às funções específicas do programa escolhido. Este programa tem um sintetizador de fala em português europeu, permitindo ao utilizador não só escrever como também “falar” aquilo que escreveu. O programa tem um acesso facilitado à Internet permitindo navegar com muita facilidade nas páginas escolhidas, através do teclado.

Importa referir que a utilização destas e outras tecnologias de apoio à comunicação, só será eficaz, se houver informação e formação adequada de técnicos, professores e familiares e dos próprios utilizadores finais. Pois só assim se conseguirá rentabilizar ao máximo a sua utilização. No sentido de entender as potencialidades deste programa foram realizadas algumas intervenções junto de alguns jovens que apresentavam uma incapacidade ao nível da comunicação verbal limitando-lhes acentuadamente a interação com os outros. Depois de um conjunto de sessões de trabalho com os alunos e com os respetivos pais, em contexto familiar, verificou-se que estes adquiriram competências ao nível verbal que não só lhes permitem uma melhor autonomia pessoal e social no seu quotidiano, mas também, dar continuidade, para o próximo ano letivo, a uma nova etapa na sua vida escolar. Estes resultados corroboram a ideia de que o uso de um software baseado em signos gráficos, não deve ser entendido apenas como um meio aumentativo da comunicação, mas sim, como um potenciador de estratégias para o aumento da compreensão do material verbal, assim como do desenvolvimento da linguagem oral.

#### **1.5.6 Softwares**

Existe, atualmente, um consenso alargado sobre a importância e a utilidade da introdução das novas tecnologias em contexto escolar. A sua implementação, enquanto ferramenta de trabalho, é uma evidência na prática pedagógica da maioria dos professores e educadores e, inegavelmente, um valiosíssimo substituto (em certas circunstâncias) ou complemento às práticas educativas ditas mais tradicionais, assentes, essencialmente, num

método expositivo. Constatase que o recurso às novas tecnologias podem ser consideradas um instrumento facilitador de aprendizagens cognitivas, por exemplo, ao nível da linguagem e da comunicação, em crianças com Paralisia cerebral e mostram como, através de uma vertente mais lúdica e com recurso a softwares apropriados, se conseguem alcançar progressos significativos em contexto educativo, ou num contexto mais informal.

As novas tecnologias podem ser de extrema utilidade no desenvolvimento de comportamentos comunicativos e de outras aprendizagens nestas crianças. Com efeito, o recurso ao computador e a outras ajudas técnicas, nomeadamente, programas de “software” podem ser ferramentas fundamentais sendo exemplo disso o software “*Os jogos da Mimocas*”.

Constantino e Cotrim (2002) referindo Cress & Goltz (1989) destacam como características importantes as seguintes: o “feedback” imediato para o utilizador; a apresentação de uma ideia de cada vez; as imagens reais que ajudam a realizar a tarefa; a animação ou movimento; o chamar a atenção no ecrã para informação nova ou mais importante.

As ajudas comunicativas podem contribuir de forma significativa para a aprendizagem da linguagem nestas crianças pois, neste tipo de sistema, os símbolos (palavras) são visuais e concretos, o que permite à criança com Paralisia Cerebral olhar para os símbolos e ouvir, simultaneamente, as palavras, ajudando-a, assim, a aprender a linguagem. Tendo em conta as dificuldades auditivas frequentes nestas crianças, a função visual assume-se de extrema relevância para estas. Outra das vantagens é o facto de os símbolos (palavras) serem estáticos permitindo que a criança tenha mais tempo para pensar e relacionar com os significados associados. Por último, as ajudas comunicativas ajudam a desenvolver as capacidades precoces de leitura ao associar a imagem com a palavra escrita por baixo e, simultaneamente, a pronunciação da mesma.

Alguns estudos realizados apontam para a existência de potencialidades ao nível do processamento visual da informação destas crianças e, conseqüentemente, do aumento de motivação e atenção por parte destas quando se apresenta uma tarefa em que existe apoio visual. Princípio esse defendido por Buckley (1993) quando afirma que “a leitura é uma maneira de “entrada” da linguagem para estas crianças, o que significa que a linguagem se torna mais acessível quando existe suporte visual.” (Constantino & Cotrim, 2002).

Nesse sentido, o software educativo “*Os jogos da Mimocas*”, inicialmente concebido a pensar em crianças com síndrome de Down, pretendia desenvolver e promover, através de atividades estruturadas, a linguagem compreensiva e expressiva. Este software assenta no processamento e na memória visual. Também o design foi devidamente pensado tendo em conta o público-alvo. Assim, a criança usa o sistema através do ecrã sensível e o adulto controla através do teclado. Também a carga informativa foi reduzida de forma a minimizar o esforço cognitivo da criança. Outro aspeto importante relacionado com o efeito visual foi a escolha das cores de forma a facilitar o reconhecimento. Este software permite a criação de um ficheiro de palavras para cada aluno, o que facilita a sua progressão, de acordo com os objetivos definidos para cada criança.

O balanço da utilização deste software indica que, na generalidade, houve um aumento da motivação para a aprendizagem e para a participação nas atividades pedagógicas propostas por parte dos alunos, estes aumentaram o tempo de atenção e concentração na aprendizagem dos conceitos e alcançaram com maior solidez os objetivos propostos.

Depreende-se, por conseguinte, que, nos nossos dias, o recurso às novas tecnologias se tornou algo de inevitável e incontornável à nossa realidade. Existem por todo o lado e permitiram progressos em inúmeras áreas sendo que a da educação não foi exceção.

Porém, apesar dos muitos avanços alcançados, verifica-se que ainda existe um longo percurso a percorrer, sobretudo na implementação dessas novas tecnologias ao nível da educação especial, na utilização e adequação de ferramentas pedagógicas a alunos com necessidades educativas especiais. Com efeito, ainda existem alguns entraves ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para estes alunos, nomeadamente, ao nível da formação adequada de professores no sentido de se sentirem melhor preparados para lidar com estes alunos e integrá-los nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Não menos relevante é a necessidade de dotar as escolas e as salas de material e equipamento adequado para a inclusão efetiva destes alunos. Constata-se que a comunicação aumentativa e alternativa se implementa, ainda de forma tímida, em Portugal, ocupando um lugar pouco significativo na aprendizagem destes alunos, sobretudo naqueles que apresentam maiores limitações de comunicação. Torna-se urgente promover, junto dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo, estas ferramentas, pois acredita-se que, quanto mais precocemente for estimulada a criança, maiores serão as probabilidades

de sucesso no domínio da comunicação e da linguagem e de uma progressão nas suas aprendizagens futuras.

Numa altura em que a escola inclusiva está na ordem do dia, é urgente uma maior aposta e investimento na criação de novos programas, softwares e ferramentas didáticas para utilizar com estes alunos.

### ***1.6 A importância de avaliar o aluno***

É notório que crianças, adolescentes e adultos com necessidades de CAA apresentam níveis de competência linguística diversificados. É necessário conhecer o aluno antes de introduzir um sistema de CAA, pois só assim poderá existir uma utilização eficaz deste recurso tendo em conta as competências e as limitações do utilizador.

Assim, o professor deverá proceder a uma avaliação do aluno e da situação em que o sistema será utilizado para determinar o que será mais útil, funcional e adequado tendo em conta os seguintes aspetos:

**Competências linguísticas** – verificar a capacidade de comunicação com pessoas diferentes e em diferentes contextos;

**Formas de expressão** – verificar como o aluno se expressa e se compreende o que os outros falam.

#### Habilidades:

**Físicas** – avaliar a audição e a visão, as habilidades motoras e percetivas

**Emocionais** – com quem o sistema será utilizado? Pais, amigos, professores.

**Cognitivas** – local onde o sistema será utilizado, verificar nível de escolaridade, compreensão por parte dos alunos dos acontecimentos quotidianos.

**Competência de autonomia pessoal**

**Nível geral de conhecimento**

**Problemas de comportamento**



### ***1.7 Procedimentos de seleção e implementação de recursos***

Durante o processo de avaliação, seleção e implementação de recursos de comunicação aumentativa e alternativa alguns cuidados são necessários procurando identificar as potencialidades do aluno não-falante. Nesse sentido, o professor e outros profissionais devem estar atentos:

- Como o aluno comunica, ou seja, se vocaliza, se utiliza gestos, olhares, expressões faciais, etc.
- Com quem comunica?
- O que ele comunica? E em que situações?
- Quais são as suas limitações visuais e auditivas?
- Qual a sua atitude face à comunicação?
- Quais são as suas habilidades motoras?
- Quais os recursos já utilizados para a comunicação?
- Quais são os parceiros de comunicação?
- Qual a rotina do aluno?
- Quais são os centros de interesse?
- Quais as tarefas a serem realizadas.

Durante o processo de avaliação é importante estar atento ao tempo de atenção dos utilizadores assim como ao cansaço demonstrado nas atividades.

No momento de avaliação devemos respeitar as etapas de aprendizagem de símbolos: objeto real, miniatura, fotografias, desenhos coloridos, desenho preto e branco, símbolos gráficos e por fim a escrita.

A participação da família e da escola durante a avaliação do aluno é fundamental no momento da avaliação para que o vocabulário inicial a ser desenvolvido esteja de acordo com as situações vivenciadas pelo aluno. Neste contexto é importante:

- A seleção do vocabulário é constante.
- O objetivo do recurso deve direcionar a escolha do vocabulário.
- O número de símbolos deve variar de acordo com a habilidade do sujeito.

- Os símbolos selecionados devem ser funcionais.
- A participação da família é imprescindível nesse momento.
- O recurso pode e deve ser alterado de acordo com a necessidade do sujeito.
- O recurso poderá ser confeccionado por meio de frases e/ou tópicos.
- O formato do recurso varia de acordo com as possibilidades e interesse do sujeito.

### ***1.8 Evolução da implementação de SAAC em Portugal***

Numa tentativa de dar resposta à limitação ao nível da comunicação, as técnicas aumentativas e alternativas têm vindo a ser exploradas há várias décadas, tendo surgido as primeiras pranchas de comunicação para indivíduos não ouvintes nos anos 70.

Durante muito tempo defendeu-se que a CAA seria o último recurso a ser aplicado em indivíduos com limitações ao nível da fala já que muitos consideravam que a sua implementação de forma precoce dificultaria o desenvolvimento da fala. No entanto, nos dias de hoje, os estudos evidenciam que a utilização de signos não produz efeitos negativos no desenvolvimento da fala e, pelo contrário, revelam que produzem efeitos positivos no desenvolvimento.

No entanto, os SAAC são ainda pouco utilizados em contexto escolar, existindo uma falta de conhecimento por parte da população falante, ou seja, só os profissionais com formação em Necessidades Educativas Especiais (NEE) é que sabem reconhecer a sua importância.

Nem sempre os SAAC são bem aceites pelas pessoas que fazem parte do núcleo de indivíduos que deles necessitam, pois são levados a pensar que ao utilizarem um determinado SAAC estão a desistir de evoluir na comunicação vocal.

A maioria dos equipamentos usados são bastante dispendiosos, implica uma formação de técnicos para o seu uso adequado, só assim sendo possível ajudar na sua utilização e na descodificação de mensagens. No caso de avaria ou mau funcionamento dos equipamentos pode causar frustração ao utilizador.

## ***1.9 Paralisia Cerebral***

O termo Paralisia Cerebral (PC) é muito controverso, pois de acordo com algumas opiniões, num grande número de casos não existe uma patologia de paralisia, também porque engloba um número de situações com etiologias muito diferentes e, ainda, porque este termo é redutor para a criança ou jovem e para a família, podendo sugerir um cérebro inativo, o que não corresponde à realidade (Andrada, 2000).

A PC é uma perturbação do controlo neuromuscular, da postura e do equilíbrio resultante de uma lesão estática, que afeta o cérebro durante o período de desenvolvimento. Esta deficiência inclui-se nas Deficiências Neuromotoras Graves e apresenta uma grande variedade de situações neurológicas irreversíveis e não progressivas.

É uma perturbação complexa que compreende vários sintomas tais como a alteração da função neuromuscular com défices sensoriais (audição, visão, fala, etc) ou não, dificuldades de aprendizagem com défice intelectual ou sem ele, e problemas emocionais. Podemos destacar quatro noções essenciais:

- É uma desordem permanente que, embora definitiva, não é evolutiva.
- Não é imutável, como tal, suscetível de melhoras.
- Não está em relação com o nível mental; a perturbação predominante é a perturbação motora.
- Pode surgir durante todo o período de crescimento cerebral, sem referência a nenhuma etiologia precisa.

Assim, a lesão cerebral pode comprometer a locomoção, a postura, o movimento, o uso das mãos, a linguagem entre outras atividades. Relativamente à cognição nem sempre esta está comprometida, no entanto, em alguns casos, a lesão do sistema motor pode afetar o cérebro causando a deficiência mental.

### 1.9.1 Causas e Tipos

As causas da PC são extremamente complexas e diversificadas. Trata-se quase sempre de fatores exógenos ao cérebro da criança, embora em muitos casos a sua etiologia seja desconhecida.

O quadro clínico não constitui um conjunto estático de sinais e sintomas. A lesão, ao afetar o sistema nervoso em desenvolvimento, vai dar origem a um quadro clínico complexo.

A classificação clínica atribuída aos tipos de PC varia por vezes, mas descrevem-se três tipos de síndromes: espástico, atetósico e atáxico.

**O tipo espástico** – A espasticidade indica-nos a existência de lesão no sistema piramidal. Este sistema tem a seu cargo a realização dos movimentos voluntários e, portanto, uma lesão neste sistema vai manifestar-se pela perda desses movimentos e por um aumento da tonicidade muscular.

**O tipo atetósico** – A atetose é uma perturbação caracterizada pela presença de movimentos irregulares, contínuos, lentos e involuntários. Estes movimentos podem localizar-se apenas nas extremidades ou alargar-se a todo o corpo. O tônus muscular dos atetósicos é flutuante e varia entre hipertonía e hipotonía.

**O tipo atáxico** – Neste síndrome observa uma significativa instabilidade do equilíbrio, com mau controlo da cabeça, do tronco e da raiz dos membros. É constante nestas crianças a existência de um baixo tônus postural que a faz movimentar-se lentamente e com cuidado devido ao receio que sentem de perder o equilíbrio. O tônus muscular está diminuído mas são conhecidos casos em que se verifica um aumento do mesmo.

Desta forma, verifica-se que os vários tipos clínicos têm características diferentes em relação ao tipo de intervenção, sendo que cada criança é diferente na especificidade do seu grau de deficiência e incapacidade, exigindo por isso uma avaliação individualizada. Esta avaliação deve ser concretizada o mais precocemente possível pois permitirá que a criança, já no Jardim de Infância, usufrua de meios e tecnologias adaptadas à sua problemática,

para que as dificuldades que estas encontram em produzir mudanças no comportamento de outras pessoas, no sentido de ganhar ou manter a sua atenção, obter efeitos sobre o meio através da interação com os outros, transmitir e trocar afetos, sejam atenuadas. O défice comunicativo traz consigo limitações, tanto para o desenvolvimento cognitivo da criança como para o seu desenvolvimento social e da personalidade (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999).

### **1.9.2 Possíveis deficiências associadas na criança com paralisia cerebral**

O cérebro possui inúmeras funções que se interrelacionam. Uma lesão cerebral pode afetar uma ou várias dessas funções, sendo frequente verificar que perturbações motoras sejam acompanhadas de alterações de outras funções como a linguagem, a audição, a visão, o desenvolvimento mental, o carácter, epilepsia e/ou transtornos percetivos.

#### Perturbações da linguagem

É frequente a paralisia cerebral deixar sequelas ao nível da linguagem, nomeadamente formas de expressão como a mímica, o gesto e as palavras pois pressupõem movimentos finamente coordenados.

As dificuldades na linguagem expressiva são provocadas por espasmos dos órgãos respiratórios e fonatórios. Manifestam-se através de alterações ao nível da voz, uma maior lentidão da fala e até, em muitos casos, a ausência destas (voz e fala). Por vezes, encontramos situações em que se verificam dificuldades na produção de palavras, a fala é produzida com muitas pausas respiratórias devido a uma respiração superficial e arritmica.

Os atrasos no desenvolvimento da linguagem compreensiva são muito significativos. Estes podem dever-se a perturbações auditivas, lesões suplementares das vias nervosas, falta de estimulação linguística ou existência de modelos linguísticos reduzidos. Com efeito, como a linguagem que produz é pouco ou nula, a criança não se ouve a si mesma e tem dificuldade em aumentar o seu vocabulário.

A maioria destas perturbações não aparece isoladamente na paralisia cerebral, geralmente encontram-se associadas.

Se a PC é descoberta antes do aparecimento normal da linguagem, devem ser os pais a desempenhar o papel fundamental na estimulação desta. Devem sorrir, falar ao bebé e mostrar entusiasmo perante a menor manifestação fonatória que este apresente. As frases devem ser curtas mas corretas. O recurso a livros de imagens, histórias mimadas e a canções infantis, podem contribuir para enriquecer o vocabulário mas também para dar entoação e melodia à fala (Munõz, Blasco e Suárez, 1997:309).

### Problemas auditivos

A incidência de problemas auditivos na PC é maior do que na população em geral sendo de natureza múltipla. É pouco frequente que os problemas auditivos provoquem uma surdez profunda; Geralmente, estas crianças sentem dificuldade em distinguir determinados sons o que as leva a distorcer certas palavras. Omitirá os sons que não percebe substituindo-os ou pronunciá-los-á incorretamente.

A avaliação auditiva deve ser feita logo que se verifique qualquer anomalia, já que um diagnóstico tardio ou errado pode ter vir a repercutir-se negativamente no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

### Problemas visuais

É frequente estar alterada a coordenação dos músculos do olho, existindo uma coordenação insuficiente nos dois olhos e dupla imagem. Isto faz com que a criança utilize praticamente um só olho, traduzindo-se numa perda da noção de relevo.

### Problemas de desenvolvimento intelectual

Nem sempre uma lesão cerebral afeta a inteligência. De salientar que a intervenção precoce pode ajudar significativamente a diminuir a incidência de deficiência mental associada nas crianças com paralisia cerebral.

### Problemas de personalidade

Estas crianças são, na maioria dos casos, muito sensíveis. As crianças espásticas revelam pouca vontade para realizar atividades físicas devido ao esforço que estas lhes exige. Situação que pode ser minimizada quando se verifica uma intervenção precoce.

### Problemas de atenção e de percepção

Em certos casos observa-se uma grande dificuldade em manter a atenção, com tendência à distração e a reações exageradas perante estímulos insignificantes.

Quanto aos problemas de percepção estes vão estar desde cedo comprometidos numa criança com PC devido à dificuldade que sentem em manipular, coordenar e explorar o que a rodeia mas também devido às limitações que podem ter ao nível da audição e da visão.

Os movimentos lentos e a falta de coordenação presentes nestas crianças refletem-se numa maior lentidão de ação, apresentando por isso um ritmo diferente e consequentemente uma aprendizagem também ela mais lenta.

As crianças com PC que apresentam muitas limitações, devido ao facto de viverem experiências negativas, que se tornam frustrantes, e fazem com que sintam que não são capazes de fazer alguma coisa, torna-as muito dependentes. À medida que os fracassos e os falhanços se vão sucedendo, elas vão desistindo de tentar arriscar apesar de até poderem ter capacidades que devidamente trabalhadas e estimuladas poderiam ajudar a ultrapassar a frustração sentida. O sentimento de que os outros as subestimam, que não são levadas a sério e que tomam decisões por elas, reforçando o sentimento de inferioridade dificulta a sua interação com os outros e a sua aprendizagem.

Para combater este sentimento de baixa autoestima que poderá comprometer a aquisição das aprendizagens é necessário, desde cedo, adequar o seu processo ensino-aprendizagem, recorrendo à utilização de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) e, se necessário, a Tecnologias de Apoio (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999). Este recurso permitirá à criança ultrapassar algumas das suas limitações e desenvolver o seu potencial comunicativo mas sobretudo o seu desenvolvimento global.

De acordo com Martins e Leitão (2012) a introdução de SAAC (sempre que se revelem facilitadores) deverá ser considerada o mais precocemente possível, atendendo a que a sua funcionalidade representa o sustentáculo de onde emergirão, quer as interações

sociais, quer todo o referencial ao nível das aprendizagens formais e informais. Ao quebrar estas barreiras resultantes de uma incapacidade física, estamos a permitir que o aluno comunique as suas necessidades mas também as suas capacidades potenciando o seu desenvolvimento intrapessoal mas também um melhor conhecimento por parte do docente e dos pares não só das suas limitações mas também das suas reais capacidades.

Uma avaliação atenta, detalhada e multidisciplinar, com recurso a provas que minimizem a desvantagem e possibilitem, com a utilização de tecnologias de apoio ou a testes de “fator g”, é essencial no estabelecimento de pontos fortes e potencialidades a partir das quais possa ser traçado um plano educativo.

Como já foi referido, definir, precocemente, um plano psicopedagógico com uma vertente predominantemente assente na área da socialização, descurando o desenvolvimento cognitivo e as aprendizagens académicas dos alunos com PC, pode constituir um erro com implicações significativas em todo o percurso de vida, originando um sentimento de frustração por sentirem as suas capacidades desvalorizadas pelos que os rodeiam mas também por não existir no meio (familiar, escolar, social, cultural) atitudes facilitadoras à emergência do seu real potencial.

Quando nos referimos a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter motor, das quais destacamos a PC, a sua especificidade pressupõe a necessidade de medidas educativas muito diversificadas. Dos professores é esperado que respeitem as potencialidades dos alunos, e de cada aluno com NEE, e que sejam facilitadores das suas aprendizagens e que, com a colaboração de outros profissionais, desenvolvam estratégias diferenciadas no sentido da qualidade do processo inclusivo.

Deve existir um trabalho de colaboração profunda entre a família e os profissionais que acompanham o aluno com PC. É fundamental que se proceda à definição de metodologias e estratégias conjuntas e concertadas, com objetivos exequíveis decidindo de acordo com as necessidades do aluno quais os produtos de apoio a adotar.



## **CAPÍTULO 2 – Inclusão e Escola Inclusiva**

### ***2.1 Inclusão***

A inclusão de pessoas portadoras de deficiência continua a ser um desafio dos mais complexos do ponto de vista social. Com efeito, a inclusão, na sua plenitude, com bem-estar adequado para todos, num determinado contexto social, pressupõe, proteção social mas exige sobretudo cidadania. E se, como se verifica, tem uma dimensão fortemente social é por aí que se deve começar por encarar os problemas que a inclusão levanta.

Todos nós, hoje, verificamos que se alcançaram progressos significativos ao nível dos princípios e dos valores e que estes já se encontram devidamente consagrados em lei, sendo reconhecidos pela sociedade. Porém, apesar deste reconhecimento social, continuam a existir graves obstáculos ao nível dos comportamentos e do quotidiano individual. Essa vertente individual de mudança em relação à inclusão, só é possível de concretizar através das relações e interações que estabelecemos com os outros, neste caso concreto, com as pessoas portadoras de deficiência. É necessário entender a diferença, confrontando-nos com ela. Para isso temos de estar atentos à nossa própria diferença e diversidade, desafiarmos os nossos sentimentos e emoções face ao outro diferente.

A inclusão só faz sentido numa perspectiva de pessoa diferente e em mudança inserida numa sociedade que aceita a diferença como enriquecedora, ou pelo menos, como parte fundamental e constituinte de si mesma. Até quando essa diferença, no caso da pessoa deficiente, pode limitar seriamente o seu envolvimento social.

Nesta perspectiva social, Franco (2011) prefere considerar percursos inclusivos em vez de inclusão. Segundo este, existe uma perspectiva de continuidade com diferentes momentos, desafios e exigências, evitando a ideia errada de que os problemas da inclusão se resolvem definitivamente, na escola, no emprego, ou noutro qualquer momento particular. Para ele, o conceito de inclusão não pode ser visto como estático mas sim como estando em permanente oscilação, não se conseguindo determinar o seu início e o seu fim.

Para definir o conceito de inclusão numa perspectiva de desenvolvimento, mudança e transformação, Franco (2011) estabelece quatro níveis:

- a. Ao nível do próprio **conceito** que não pode ser considerado estático e desligado dos movimentos sociais e políticos das últimas décadas, existindo diferenças evidentes entre os desafios da inclusão de hoje, os que existiram no passado e os que existirão no futuro.
- b. Ao nível das **instituições** e das suas respostas. As respostas inclusivas são uma maneira de uma sociedade inclusiva se organizar para responder, num determinado momento, às necessidades das pessoas com deficiência. Não é a educação que é inclusiva que torna as escolas inclusivas, mas são as escolas inclusivas na sua conceção que permitem educar inclusivamente e para a inclusão.
- c. Ao nível do **desenvolvimento individual**. O percurso de vida é muito importante pois é o que o promove, inibe ou prejudica num determinado momento que irá ser decisivo para todo o processo.
- d. Ao nível dos **contextos**. Não há inclusão se não existirem contextos inclusivos. A inclusão é sempre algo a construir, enquanto projeto coletivo e enquanto projeto pessoal de cada cidadão. De nada adianta a publicação de leis se não existir este pressuposto de construção de algo.

Em Portugal, estamos a assistir a um período de mudança. Esta mudança, como qualquer mudança, trará benefícios para as crianças e jovens com NEE, mas associada a estes aspetos mais positivos poderão existir também alguns perigos que direcionem algumas práticas educativas para labirintos de onde será difícil sair. Como tal, esta mudança deve ser abordada com cautela, procedendo-se a uma análise aprofundada de como tem sido orientada e implementada a Educação Especial no nosso país, assim como dos problemas que têm dificultado uma boa prestação de serviços para alunos com NEE.

De acordo com Correia (1994) inclusão pressupõe a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com o apoio adequado às suas características e necessidades. O autor considera que estes serviços educativos (Educação Especial) devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões, inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, etc).

Para que uma criança cresça em liberdade, com direito a uma educação igual e de qualidade, é preciso elaborar um conjunto de legislação pertinente devidamente regulamentado e implementado em todas as escolas e turmas do país. Só assim será possível iniciar uma real inserção de todas as crianças em ambientes de equidade educativa, de qualidade, onde os seus direitos sejam respeitados e as suas necessidades atendidas (Correia, 2010:14-15).

Um outro aspeto que deve também ser clarificado e que leva muitas vezes a uma má interpretação é a diferença que existe entre os conceitos de integração e inclusão, pois apesar de serem dois conceitos diferentes são muitas vezes confundidos.

O conceito de integração refere-se ao processo pelo qual as crianças com necessidades educativas especiais são apoiadas de forma individual e com um programa vigente e inalterado da escola.

O conceito de inclusão afirma que compete à escola reestruturar os programas de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos, quer sejam crianças com NEE ou não.

Todo e qualquer programa educativo deve ou deveria ser estruturado com base no nível do desenvolvimento de cada criança, para que todos, quer sejam crianças com NEE ou não, pudessem acompanhar e progredir, sem criar frustrações e baixa autoestima.

A Conferência de Salamanca em 1994, onde foi aprovada a Declaração de Salamanca, primeiro documento internacional a defender a inclusão escolar de estudantes com deficiência, foi um marco decisivo para a evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com NEE, nela foi instituído o conceito de educação inclusiva, isto é, uma escola para todos. O princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades de todos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo assim um bom nível de educação, através de currículos adequados, da boa organização escolar, de estratégias pedagógicas e de uma cooperação com as comunidades, sendo necessário um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam a diversidade de necessidades especiais integradas na escola.

“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e

solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (Salamanca, 1994:IX).

Assim, a inclusão pressupõe a individualização e personalização das estratégias educativas enquanto método para promover competências universais que permitam a autonomia e acesso à cidadania plena por parte de todos e não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEES nas turmas regulares sem que um conjunto de pressupostos seja assegurado. Há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer apoios especializados fora da turma regular ou até mesmo fora do contexto escolar, no entanto estes casos devem ser a exceção e não a regra.

“ A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEES ou das restantes crianças.” (Salamanca, 1994:12).

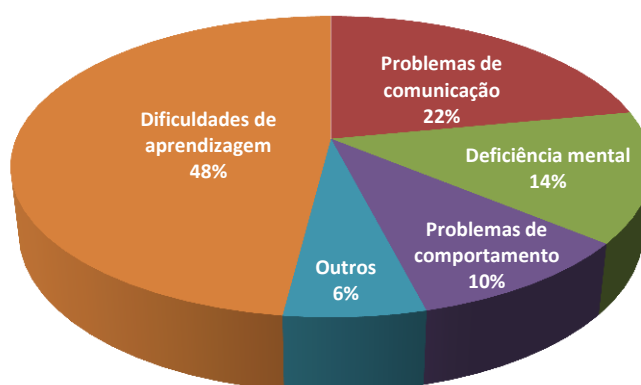
De acordo com o que já foi dito anteriormente, assume-se de extrema relevância refletir e definir o que são necessidades educativas especiais (NEE). Assim, para Correia (2010) os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional. Entenda-se por condições específicas o conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagens específicas, os problemas de comunicação, a multideficiência e os problemas de saúde (sida, epilepsia, diabetes, etc).

Esta definição permite concluir que um aluno com NEE só pode ser considerado como tal quando reúne condições específicas que lhe deem direito a intervenções concretizadas por profissionais de educação competentes, com o objetivo de serem dadas respostas educativas eficazes, capazes de responder às suas necessidades. Para a

concretização das programações a escola deve poder recorrer, sempre que necessário, a um conjunto de recursos especializados, tais como, serviços de apoio do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico. Só assim serão respeitados os direitos do aluno e se poderá trabalhar para o seu real sucesso que poderá refletir-se numa conveniente inserção social e, eventualmente, laboral.

Apesar de não existir em Portugal estudos de prevalência fidedignos, é possível, a partir de estudos de prevalência realizados noutros países, ter uma ideia da percentagem de alunos (prevalências) considerada para cada uma das categorias que se inserem no âmbito das NEE. Assim, a percentagem de alunos NEE que existem no nosso sistema educativo deve situar-se entre os 10 e os 12%. O gráfico 1 apresenta as prevalências de cada uma das categorias que se inserem no espectro das NEE assim como da percentagem de alunos em risco educacional ou sobredotados.

**NECESSIDADES ESPECIAIS  
NEE: 10-12% DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL**



#### • Outros

↳ Multideficiência	1,95%	↳ Deficiência visual	0,50%
↳ Deficiência auditiva	1,30%	↳ Autismo	0,12%
↳ Problemas motores	1,10%	↳ Cegos -surdos	0,02%
↳ Outros prob. Saúde	1,00%	↳ Traumatismo craniano	0,01%

ALUNOS SOBREDOTADOS: cerca de 5 a 12%  
ALUNOS EM RISCO EDUCACIONAL: cerca de 10 a 20%

**Gráfico 1 – Prevalência de alunos com NEE, em risco educacional e sobredotados<sup>1</sup>**  
Adaptado de Correia (2010)

<sup>1</sup> As percentagens apresentadas são apenas estimativas consideradas em estudos de prevalência, pelo que é sempre bom notar-se que elas dizem respeito a intervalos. Por exemplo, para as *dificuldades de aprendizagem*, a percentagem de 48% pode referir-se a um intervalo que diga respeito a percentagens situadas entre os 46 e os 52%.

Conclui-se que 48% dos alunos NEE, revelam dificuldades de aprendizagem e 22% apresentam dificuldades de comunicação, estas duas categorias ocupam, assim, a maior fatia das categorias consideradas NEES.

De acordo com Martín e Gil (2011), a inclusão pressupõe práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos.

## ***2.2 Escola Inclusiva***

No contexto atual de implementação efetiva de escola inclusiva, a Escola confronta-se com a necessidade urgente de criar condições que favoreçam as respostas adequadas para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

A entrada de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular significa, na maioria das vezes, o seu confronto com barreiras a todos os níveis, sejam elas, físicas, sensoriais ou organizacionais. Estas barreiras podem dificultar o acesso a determinadas instalações, à leitura/escrita de um documento com autonomia, às tecnologias digitais ou a uma estrutura curricular adequada. Assim, Carvalho (2004:29) alerta:

“Pensar na inclusão dos alunos com deficiência (s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e dos familiares, parece o mesmo de fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula”

Com efeito, para algumas instituições, o facto de receber um aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de facto não é assim que pode ser denominada.

A escola inclusiva deverá responder à heterogeneidade dos seus alunos, garantindo a qualidade do ensino-aprendizagem para todos eles.

Stainback e Stainback (1999:11-12) definem escola inclusiva como

“(...) aquela que educa todos os alunos em sala de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo o aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades.”

Estes autores consideram que uma escola inclusiva deve ir além disso e ser “um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceites, onde todos ajudam e são ajudados pelos seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.” (Stainback e Stainback , 1999:12).

De acordo com Miranda (2010:55) “criar ambientes na escola que apoiem a inclusão de todos os alunos requer empenho, planificação colaborativa e colaboração na resolução de problemas, assim como uma constante atenção à harmonização de princípios inclusivos com práticas educativas.”

Este autor defende que é necessário que todos os professores de uma escola acreditem que a inclusão é um resultado desejável para todos os alunos, se assim for o primeiro passo estará dado para criar uma comunidade escolar no qual todos os elementos serão aceites e valorizados. A implementação da educação inclusiva é melhor sucedida quando está radicada num valor básico que se estende a todos os alunos e não só aqueles que apresentam NEE. A sua inclusão nas escolas e nas turmas regulares pode revelar-se muito benéfico e originar resultados transformadores poderosos tanto para os alunos como para todos os que se encontram envolvidos no processo.

Para Stainback e Stainback (1992) as escolas inclusivas teriam que ter as seguintes características:

- diversidade como melhoria da aprendizagem interativa;
- respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- adaptação e diversificação do currículo normal;
- apoio aos alunos dentro da sala;
- colaboração entre os profissionais da escola;
- participação dos pais na planificação educativa.

Nas escolas e aulas inclusivas é dada ênfase à construção da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral.

O professor deve estar preparado para receber uma criança com NEE na escola regular. Nesse sentido, o professor deverá proporcionar o apoio individualizado necessário para que o aluno, anteriormente excluído, possa ser um sujeito ativo de aprendizagem. Para esse efeito, devem ser considerados os seguintes passos de acordo com Ortiz (1997):

- obter da família informações claras sobre as suas expectativas e sobre as capacidades da criança;
- conseguir o apoio do diretor na inclusão da criança;
- responsabilizar o professor da sala pela inclusão da criança;
- contar com os companheiros da turma e com o resto do pessoal da escola;
- reunir todas as pessoas envolvidas, com a finalidade de concretizar as adaptações curriculares necessárias, de modo a que o aluno possa ser um membro da turma e desenvolva as suas potencialidades.

Em suma, a ação para a inclusão é um processo assente em toda a comunidade e que terá como pilares: o professor de Educação Especial, a Família, o Diretor da Escola, o(s) professor(es) do regular e a turma.

É fundamental que a escola, através do professor de Educação Especial e dos professores do ensino regular, seja capaz de articular planos suficientemente individualizados para facilitar o desenvolvimento individual do aluno. Desta forma, sendo o currículo um aspeto essencial para o trabalho organizado que proporciona à criança um desenvolvimento global, é fundamental que este seja um documento aberto e sujeito a adaptações curriculares para que seja possível respeitar a individualidade de cada aluno. Desta forma, o educador ou professor deverá ser capaz, de compreender as diferenças individuais e de identificar as dificuldades e limitações de cada caso, e de encaminhar e realizar, em equipa, as adaptações curriculares e os programas que considerar adequados.

Nesse sentido e em linhas gerais um currículo adaptado às NEE pressupõe a revisão dos elementos do currículo (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação) e dos elementos de acesso ao currículo (pessoais e materiais). Este deverá ser adaptado de forma a promover comunidades inclusivas, mas também a autoestima e a sensibilidade na aula inclusiva, conduzindo ao reconhecimento por parte dos alunos da importância de respeitar as características individuais dos outros. Assim reforçar-se-á a autoestima de cada um e a cooperação entre todos. Deve entender-se o currículo como um conjunto de atividades



letivas e não letivas de caráter obrigatório, facultativo ou livre, programadas pela escola, que representarão, para qualquer criança, momentos privilegiados para o seu desenvolvimento global.

Uma das ideias chave da escola inclusiva é que a escola deve ser para todos, todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. Esta diversidade deve ser encarada como algo de valioso e não como uma ameaça ao desenvolvimento, segundo César (2003:119):

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.”

Para Rodrigues (2003), na escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança ou o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno. Este princípio do respeito pela diferença por parte da escola aparece bem definido na Declaração de Salamanca (1994) quando refere:

“ (...) as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Declaração de Salamanca, 1994:11).

Depreende-se assim que o conceito de escola deve ser repensado e não pode existir escola inclusiva quando se faz seleção. Ao contrário, a escola inclusiva promove a inclusão de todos através das aprendizagens, o aluno está na escola para aprender e para ter sucesso independentemente das suas dificuldades e diferenças. O desafio de uma escola inclusiva é precisamente esse, aprender a trabalhar com todos, respeitando a diferença de cada um para que este aprenda também a viver com as suas próprias diferenças. É preciso mudar o olhar sobre a escola e repensar o papel que a educação pode ter na qualidade de vida do homem.

Para criar e desenvolver reformas educativas os professores precisam de formação, ação, reflexão, motivação e comprometimento face a uma nova filosofia inclusiva. Rodrigues (2011:153) considera que para reconstruir a escola, partindo do que existe significa:

- falar menos de necessidades e menos de incapacidades;
- eliminar barreiras à presença, à aprendizagem e à participação;
- construir uma sociedade mais justa e democrática;
- respeitar o direito a ser diferente;
- um currículo para mudar a educação;
- participação de todos;
- altas expectativas para todos;
- metodologias inclusivas, reflexão e assunção de novos valores, organização escolar e recursos.

Para esta reconstrução das escolas é necessária a procura de apoios, sejam eles dentro e fora do centro educativo, mas também o estudo e a formação individual ou em grupo são elementos fundamentais para o sucesso desta mudança. Os professores não podem ser meros recetores e executores das inovações educativas, têm de fazer parte do processo, como agentes decisivos nas renovações pedagógicas desejadas. Através de práticas diárias, deverá aprender a construir novas estratégias de ação, novas maneiras de encarar e compreender os problemas e novas formas de resolvê-los. Ao confrontar-se com crianças com necessidades educativas especiais, na sala de aula, o professor terá de confrontar-se também com metodologias diferentes, novas práticas, novas técnicas de trabalho de grupo, diferentes estratégias e ajudas específicas. Assim, a colaboração do professor de Educação Especial assume-se de extrema importância, pois deverá atuar como um consultor/orientador no sentido de apoiar e ajudar o professor regular a desenvolver estratégias e atividades que apoiem e facilitem a integração/ inclusão de alunos com NEE.

## **CAPÍTULO 3 – Comunicação Aumentativa e Alternativa e Inclusão**

### ***3.1 Comunicação Aumentativa e Alternativa e Inclusão***

A nível educativo e social, não podemos negligenciar o facto de que a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do indivíduo na medida em que é um instrumento relevante no seu processo de interação com o meio social e que, mesmo na ausência de fala, a comunicação pode e deve acontecer.

Nesse sentido, torna-se urgente ultrapassar muitas das barreiras ainda existentes e possibilitar a participação de todos os alunos, indistintamente, ou seja, investir numa proposta de educação inclusiva com recursos e metodologias diversificadas para todos.

Pois, segundo o defendido por Vygotsky (1999:47), a linguagem não depende da natureza do material que utiliza ... Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens.

O uso de recursos de apoio em alunos com NEE tem permitido melhorias nas práticas educativas, proporcionando a estes alunos a oportunidade de se tornarem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, partindo do princípio que as dificuldades, a ausência de linguagem oral ou não conseguir escrever, não possa ser sinónimo de não poder aprender.

Assim a Tecnologia de Apoio (TA) ou Tecnologia Assistiva (terminologia adotada no Brasil), apresenta-se como uma ferramenta para a inclusão escolar, pois através dela será possível proporcionar ao aluno, recursos adequados às suas necessidades individuais e assim poder ajudá-lo a superar as barreiras existentes em contexto escolar do ensino regular.

A TA caracteriza-se, de acordo com o artigo 6º, do Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro, como “os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade, a reduzir ou a compensar a incapacidade ou a atenuar as suas consequências, bem como permitir o desempenho de atividades e a participação na vida familiar, escolar, profissional e social.”

Segundo Azevedo (2005:67), as tecnologias de apoio terão de ter sempre a intenção de “potenciar e aumentar as capacidades funcionais daquelas pessoas, ajudando-as a enfrentar um meio físico e social eventualmente «hostil», anulando ou fazendo diminuir o «fosso» existente entre as suas (in)capacidades e as solicitações do contexto, tal como descrito no estudo europeu HEART”.

A utilização da TA, mais precisamente da CAA, viabiliza através das suas funcionalidades e potencialidades, a interação comunicativa no âmbito escolar, trazendo por isso, situações compatíveis com a proposta inclusiva. Além disso, a CAA permite que os alunos com NEE e limitações comunicativas possam ter essas dificuldades minimizadas, para que garantam não só o acesso ao ambiente escolar, mas também a sua participação no processo ensino-aprendizagem (Ávila; Passerino; Rodrigues, 2009).

Ao decidir que opção ou opções de comunicação aumentativa são adequadas para o aluno, é essencial que os elementos da equipa pedagógica estejam informados sobre todas as opções disponíveis e a sua adequação ao indivíduo, tendo como base os dados da avaliação. A preocupação fundamental deve ser encontrar a opção, ou a combinação de opções, que permitirá ao aluno comunicar-se mais eficientemente. A facilidade de transporte, a durabilidade e a simplicidade das opções seleccionadas devem ser fatores a ter em conta pela equipa no momento da seleção.

Stainback (1999) refere que Chapman e Miller (1980) identificaram três fatores que podem orientar a seleção do SAAC adequado. O primeiro são as habilidades cognitivas do aluno. Com efeito, alguns alunos poderão usar símbolos abstratos, como os símbolos Bliss e as letras escritas, outros conseguirão usar um sistema que envolve objetos tangíveis ou representações visuais. O segundo fator é a acuidade visual. Os objetos e as gravuras podem ser mais fáceis para um aluno visualizar do que alguns símbolos de Bliss ou de rebus. Estes, por sua vez, podem ser mais fáceis de ver do que letras ou palavras. Finalmente, o terceiro fator é a receptividade do meio. O sistema deve ser facilmente utilizável pelo aluno e pelos seus parceiros de comunicação, incluindo os membros da equipa pedagógica e os colegas.

De início o aprendiz pode trabalhar exclusivamente com uma pessoa para se familiarizar com os componentes do SAAC. No entanto, para haver um maior envolvimento do aluno nas atividades características da turma, o aluno e os parceiros de comunicação precisam aprender a iniciar e a responder a várias intenções de comunicação

(por exemplo, expressar as necessidades pessoais, formular e responder a perguntas, fazer e responder às solicitações e envolver-se na conversa). É fundamental que se vá aumentando os parceiros de comunicação de acordo com os vários ambientes frequentados pelo aluno e, dessa forma, adquire-se prática no uso do SAAC. Pode verificar-se a necessidade de mais de um SAAC tendo em conta os progressos e as necessidades comunicativas do aluno, para esse efeito será importante uma atenção redobrada por parte da equipa pedagógica.

O ideal é que todos os colegas da turma, os familiares e os funcionários da escola sejam capazes de usar o SAAC para poder interagir com o aluno. Como muitos sistemas exigem mais tempo para aceder e usar do que a fala normal, a paciência por parte do interlocutor e a consciência da necessidade de não dominar a conversa serão aspetos fundamentais para o sucesso comunicativo. O aumento do número de parceiros de comunicação que possam comunicar-se com o aluno através de um SAAC vai aumentar a qualidade e o sucesso de uma inclusão escolar. Como parte da aprendizagem do uso de um SAAC, o aluno aprende a ser o mais responsável possível pelo seu transporte, cuidado e manutenção.

A adequação do SAAC deve ser permanentemente avaliada tendo em conta os progressos do aluno, a efetiva utilização do SAAC por parte da comunidade escolar ou outros intervenientes mas também é importante estar atento a eventuais ajustamentos necessários ao nível de componentes do SAAC e de eventuais aperfeiçoamentos tecnológicos ou metodológicos do SAAC que poderiam ajudar o aluno.

O SAAC selecionado vai ser mais eficiente no momento em que os profissionais estiverem atentos às diferentes possibilidades expressivas já utilizadas pelos sujeitos sem oralidade: gestos, linguagem de sinais, vocalizações, expressões faciais. Desta forma, será possível valorizar o potencial já existente para aumentar e introduzir outros recursos que permitam uma maior participação do aluno nas diferentes situações.

Manzini e Deliberato (2007) demonstraram que o ambiente em que os materiais podem ser utilizados deve ser o mais natural possível. As estratégias definidas pelo professor ou outro profissional que trabalhe com o aluno devem estar relacionadas com a rotina de interesse e funcionalidade para o aluno.

Para que o aluno com deficiência, sem a oralidade, possa participar das atividades pedagógicas e sociais, os professores em conjunto com outros profissionais (terapeuta da

fala, psicólogo, terapeuta ocupacional ...) devem propor recursos e atividades que possibilitem a real aprendizagem destes alunos para que eles possam participar efetivamente do processo de inclusão escolar e social.

Vários autores apontam para a ideia de que é possível facilitar a comunicação, a independência e a autonomia de pessoas com desordens severas de linguagem se lhe for oferecido, o quanto antes, recursos de CAA, contribuindo assim para uma maior autoestima.

Diversas pesquisas têm destacado a importância de um ambiente rico em parceiros de comunicação pois estes desempenham um papel fundamental de mediadores da criança com o ambiente e de facilitadores de sua comunicação receptiva e expressiva. Para que isso aconteça, é imprescindível que as pessoas que atuam no mesmo ambiente que a criança, conheçam as várias possibilidades de comunicação e a maneira particular que cada pessoa utiliza para se comunicar, seja em contexto familiar, escolar ou outros. Sendo assim, torna-se necessário que as pessoas que partilham as atividades diárias da criança, na escola ou noutros contextos, aprendam os recursos e os procedimentos da comunicação alternativa e aumentativa, tornando-se assim parceiros de comunicação.

Reforça-se a ideia anteriormente referida de que para uma verdadeira inclusão destes alunos, quanto maior for o número de pessoas que conheça a comunicação alternativa e os vários recursos e procedimentos utilizados nessa forma de comunicação, mais facilmente poderá ser desenvolvido um ambiente compartilhado de comunicação, em que possa ser concretizado o apoio às necessidades dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas na comunicação.

Cambruzzi (2007:38) afirma que não é possível descartar nenhum método de comunicação e enfatiza que o sucesso de cada método depende da parceria e do estilo de comunicação de cada pessoa. Esses recursos comunicativos são, segundo este autor, fundamentais para aquelas pessoas que não dispõem da fala, pois permitem que elas expressem ou compreendam as informações do meio, além de promoverem a sua participação como cidadãos.

### ***3.2 A importância da família na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa***

É fundamental o papel da família no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A existência de uma estreita colaboração entre todos os intervenientes é imprescindível no sentido de proporcionar à criança o maior número de interações comunicacionais possíveis. Assim, a família assume-se como uma importante parceira enquanto elemento facilitador e possibilitador da comunicação, designadamente, na construção de pranchas adequadas à realidade e às necessidades comunicativas da criança, incentivando-se as práticas de generalização do uso da CAA em diferentes contextos e parceiros conversacionais. Nesse sentido, Brancalioni, Moreno, Souza e Cesa (2011:379) referem que baseado num estudo de caso efetuado

“As pranchas eram confeccionadas pela terapeuta a partir de uma exploração com E. e sua mãe, sendo que esta, frequentemente, solicitava a inclusão de símbolos. Nesse sentido, preconizou-se o trabalho de estratégias focadas no paciente e na família através de atendimento personalizado das necessidades dos mesmos.”

As autoras defendem ainda que “a CAA é capaz de favorecer o uso da linguagem auxiliando na intervenção fonoaudiológica e psicológica, tornando-as mais eficazes, assim como potencializa o processo de inclusão social e escolar”.

Também Mendes, Rocha e Galdino (2006:2) defendem

“ A opção pelo uso da CAA deve levar em consideração o grau de utilidade e de satisfação para o usuário e para sua família. Além disso, é de extrema importância a postura dos profissionais envolvidos nesse processo, para que a CAA cumpra seus objetivos de inserir o usuário na comunidade onde vive, de forma autônoma, e promover um melhor desenvolvimento de sua linguagem.”

São inúmeros os estudos que abordam os benefícios do uso da CAA, nomeadamente o impacto da sua utilização na qualidade de vida familiar. Nesse sentido torna-se

“ ... necessário compreender a diversidade dos sistemas da CAA, o contexto de quem a utilizará e seus parceiros conversacionais, além de considerar diferentes habilidades, tais como: as psíquicas, cognitivas, neuromotoras, sensoriais e linguísticas. Os aspectos socioeconômicos e culturais devem, da mesma forma, ser considerados.” (Cesa &Mota, 2015:264-265).

São reconhecidas as vantagens da utilização da CAA em crianças e adultos, seja com o recurso à simples prancha de comunicação ou aos softwares de alta tecnologia em ambiente familiar, social e escolar. Destaca-se que, quando introduzida precocemente no desenvolvimento de uma criança, “além de não limitar a produção da aquisição da fala, favorece a sua organização, sendo a participação ativa da família fundamental para o sucesso terapêutico” Cesa, e Mota (2015:265).

As autoras referem um estudo que investigou 20 pais de crianças inseridas numa escola especial devido a deficiências motoras e múltiplos fatores que contribuem para o uso ou não da CAA no contexto familiar. A análise dos resultados obtidos permitem considerar como condições favoráveis ao uso da CAA em contexto familiar o nível de escolaridade e a situação económica dos pais, o conhecimento destes quanto ao uso da CAA, o reconhecimento da CAA como recurso linguístico, o entendimento de que tal recurso ajuda no desenvolvimento da oralidade e na satisfação de necessidades básicas, além de aumentar as interações sociais. Quanto às condições desfavoráveis, observou-se: pais que consideram conhecer as necessidades de seus filhos; pais que consideram que a CAA não satisfaz as suas expectativas; falta de orientação e suporte para uso da CAA; o facto de dificuldades motoras prejudicarem o uso da CAA e ainda a ausência de tempo para a sua aplicação.

O envolvimento dos pais e a estreita colaboração destes com terapeutas e professores tornam-se, então, fundamentais. Assume-se de extrema importância ensinar aos pais os códigos de comunicação para que estes, por sua vez, os possam inserir, o mais precocemente possível, no ambiente em que a criança vive, e, desta forma, poderem apoiar a criança, para que esta estabeleça relações entre os objetos, a palavra e o símbolo designado.

Os pais devem ser orientados na forma como devem estimular e promover interações comunicacionais com vista a que a criança possa crescer em contextos comunicacionais nos quais possa interagir.

Estes não devem aceitar como uma inevitabilidade a limitação comunicativa da criança e de certa forma “acomodar-se” a essa realidade que, inúmeras vezes, se resume a expressões faciais, a gestos e a interações que pressupõem apenas um “sim” ou um “não”.

Para Santo (2010:13)

“Torna-se então imperioso que os principais agentes educativos (pais e educadores profissionais) adquiram a consciência dos efeitos perniciosos que esse seu padrão de interação tem no desenvolvimento da criança, sendo importante proporcionar a esses agentes uma formação



susceptível de contribuir para uma interacção adequada e promotora do desenvolvimento da comunicação na criança.”

Deve existir da parte dos diversos interlocutores/intervenientes habilidade para escolher temas, saber ouvir e manter o diálogo com a criança de forma a estimular o processo comunicacional e desenvolver conhecimentos que lhe permitam evoluir nas suas aprendizagens.

Apesar dos avanços tecnológicos, na etapa pré-escolar, continua a ser importante um programa de intervenção centrado na relação criança/família e o adequado levantamento dos sinais de comunicação em diferentes contextos, para adotar, do ponto de vista da Comunicação Aumentativa, os símbolos que melhor se ajustam às capacidades funcionais e cognitivas da criança. Nessa perspetiva continua-se a utilizar a comunicação total, que integra símbolos formais (como os do PIC) símbolos informais (como desenhos) embora se possa combinar com o recurso a softwares adequados às características da criança.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

# **CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

## ***1.1 Metodologia***

O recurso a métodos e técnicas de investigação é condição obrigatória em qualquer estudo, pretendendo recolher os dados relativamente ao problema em análise (investigação).

Nesta investigação, tendo em conta os objetivos pretendidos, foram seleccionadas aquelas que nos pareceram mais adequadas. Nesse sentido, recorreu-se a uma metodologia qualitativa e quantitativa que, apesar de apresentarem natureza e características diferentes, permitiram através desta conjugação um melhor conhecimento do problema em estudo, consolidando a ideia de muitos estudiosos de que não existe um conflito entre estes dois métodos mas sim uma complementaridade entre eles.

Quanto à recolha de dados, optou-se, num primeiro momento, pelo questionário para, dessa forma, analisar e interpretar os resultados obtidos através das opiniões, perceções e atitudes dos docentes inquiridos.

Os resultados obtidos através das respostas aos itens do questionário foram apresentados sobre a forma de gráficos.

Num segundo momento, no sentido de dar continuidade e complementar a investigação efetuada analisou-se a opinião que a família (pais) tem relativamente aos benefícios da CAA, recorreu-se, para esse efeito, à entrevista (semidirigida) para recolher dados descritivos com o objetivo de avaliar a opinião da família relativamente ao problema em análise.

## ***1.2 Caracterização da amostra***

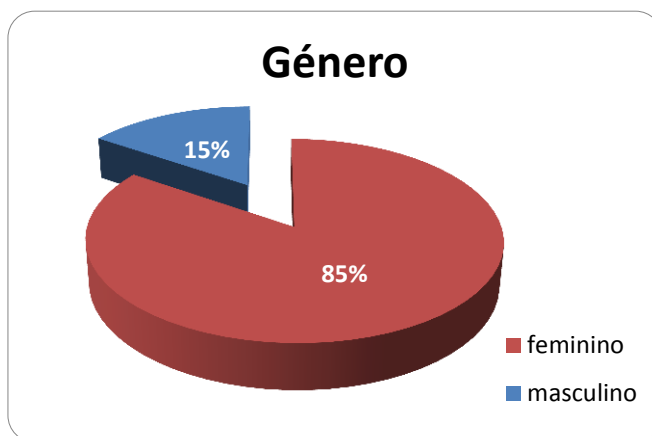
Para obter a opinião dos professores relativamente à problemática em análise, foi enviado um questionário, via e-mail, a professores do pré-escolar, do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário e da Educação Especial. Responderam no total 84 docentes.

Noutra vertente do estudo, entrevistaram-se três famílias (pais) de crianças com problemáticas diferentes, mas com graves dificuldades ao nível da comunicação. Um dos critérios para a seleção destas famílias assentou na necessidade da criança recorrer ou já ter recorrido, ao longo do seu percurso de vida, à Comunicação Aumentativa e Alternativa.

### 1.2.1 Questionário a professores do pré-escolar, do 1º, 2º, 3º ciclos, secundário e da Educação Especial

#### 1.2.1.1 - Amostra em função do género

Género	
	Frequência
Feminino	71
Masculino	13
TOTAL	
	84



*Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo o género.*

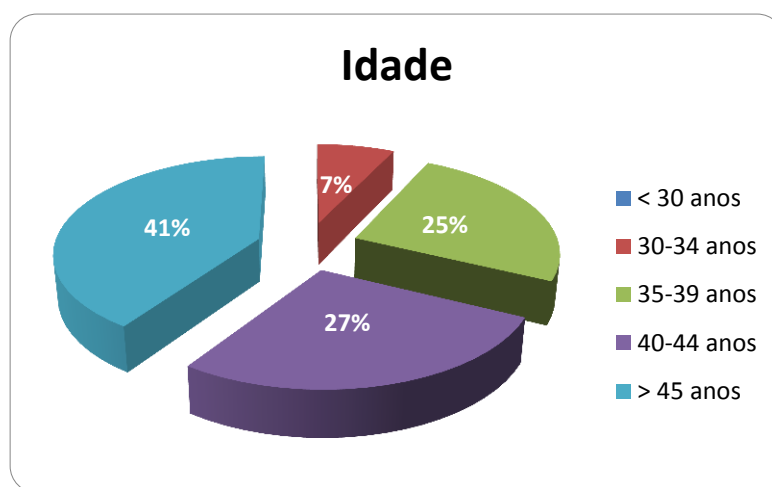
O gráfico 2 exhibe as duas categorias que caracterizam a variável género. Verifica-se que a **maior percentagem** dos participantes deste estudo é do **sexo feminino** (85%), num total de 84 docentes inquiridos com a seguinte distribuição: 6 educadoras; 8 professoras do 1º CEB; 12 professoras do 2º CEB; 34 professoras do 3º CEB e Secundário; 11 professoras da Educação Especial.

A **menor percentagem** é do **sexo masculino** (15%), num total de 84 inquiridos apresentando a seguinte distribuição: nenhum educador; 2 professores do 1º CEB; 2 professores do 2º CEB; 9 professores do 3º CEB e Secundário, nenhum professor de Educação Especial.

Desta análise, constata-se que, na Educação Especial, responderam ao inquérito apenas docentes do sexo feminino.

### 1.2.1.2 - Amostra em função da idade

Idade	Frequência
< 30 anos	0
30-34 anos	6
35-39 anos	21
40-44 anos	23
= ou > 45 anos	34
TOTAL	84



*Gráfico 3 – Distribuição da amostra segundo a idade*

Relativamente à idade dos 84 inquiridos e como se pode verificar no gráfico 3, o escalão etário dominante encontra-se **acima dos 45 anos**, com 34 sujeitos, sendo 29 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, tendo a seguinte distribuição: 1 educadora; 3 professoras do 1.º CEB; 2 professoras e 1 professor do 2.º CEB; 16 professoras e 4 professores do 3.º CEB e secundário; 7 professoras de Educação Especial. Correspondendo a 41% da amostra.

O grupo etário **com idade inferior a 30 anos** não apresenta nenhum docente inquirido.

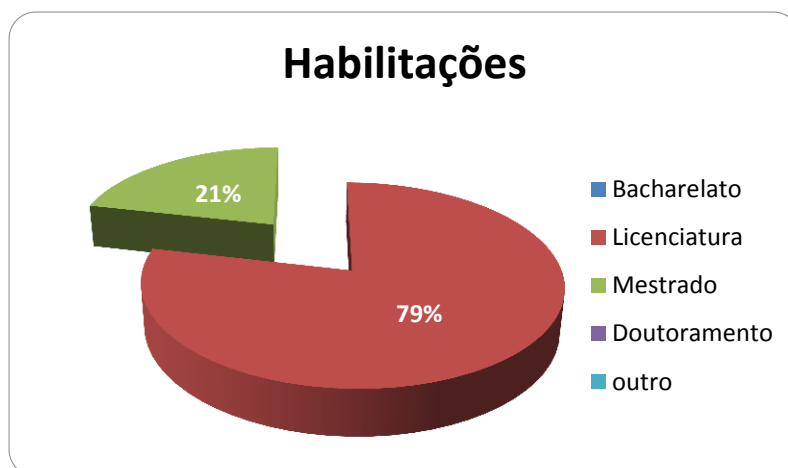
O grupo etário dos **30-34 anos** apresenta 6 inquiridos sendo 5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, tendo a seguinte distribuição: 2 educadoras; 1 professor do 1.º CEB; 3 professoras do 2.º CEB; nenhum professor do 3.º CEB e secundário e de Educação Especial. Correspondendo a 7% da amostra.

O grupo etário dos **35-39 anos**, apresenta 21 inquiridos sendo 19 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, tendo a seguinte distribuição: 3 educadoras, 2 professoras do 1.º CEB; 5 professoras e 1 professor do 2.º CEB, 8 professoras e 1 professor do 3º CEB e secundário, 1 professora de Educação Especial. Correspondendo a 25% da amostra.

O grupo etário dos **40-44 anos** apresenta 23 inquiridos, 18 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, tendo a seguinte distribuição: 0 educadoras, 3 professoras e 1 professor do 1.º CEB; 2 professoras do 2.º CEB; 10 professoras e 4 professores do 3º CEB e secundário, e 3 professoras de Educação Especial. Correspondendo a 27% da amostra.

### 1.2.1.3 - Amostra em função das habilitações académicas

Habilitações Académicas	
	Frequência
Bacharelato	0
Licenciatura	66
Mestrado	18
Doutoramento	0
Outros	0
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



*Gráfico 4 - Distribuição da amostra segundo a formação académica*

Relativamente à formação académica e observando o gráfico 4, este indica-nos que a maioria dos inquiridos possui **licenciatura** com 66 inquiridos, correspondendo a 79% dos inquiridos, estando distribuídos da seguinte forma: 6 educadoras; 6 professoras e 2

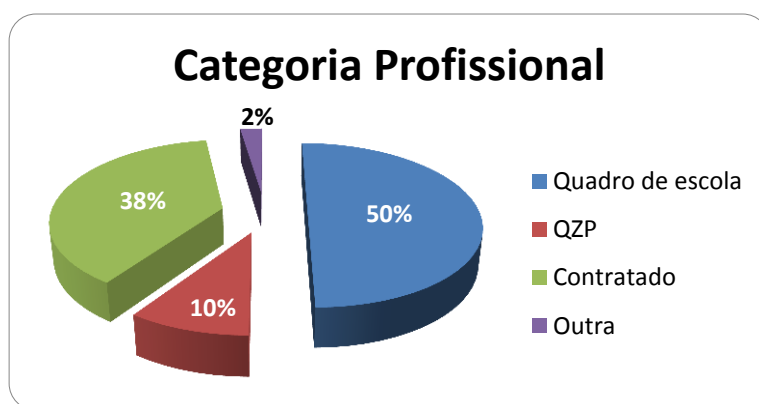
professores do 1.º CEB; 11 professoras e 1 professor do 2.º CEB; 28 professoras e 7 professores do 3ºCEB e secundário e 5 professoras de Educação Especial.

Os inquiridos com o **mestrado** representam 21% da amostra, com 18 elementos distribuídos da seguinte forma: 2 professoras do 1.º CEB; 2 professoras do 2.º CEB; 6 professoras e 2 professores do 3º CEB e secundário; 6 professoras de Educação Especial.

Os resultados revelam que nenhum dos inquiridos possui **bacharelato ou doutoramento**.

#### 1.2.1.4 - Amostra em função da categoria profissional

Categoria Profissional	
	Frequência
Quadro de Escola	42
QZP	8
Contratado	32
Outra	2
TOTAL	
	84



*Gráfico 5 - Distribuição da amostra segundo a categoria profissional*

Observando o gráfico 5, verifica-se que maioria dos inquiridos pertence ao **quadro de escola/agrupamento** com 42 inquiridos, correspondendo a 50% da amostra, estando distribuídos da seguinte forma: 6 professores do 1.º CEB, 5 professores do 2.º CEB, 24 do 3ºCEB e secundário e 7 de Educação Especial.

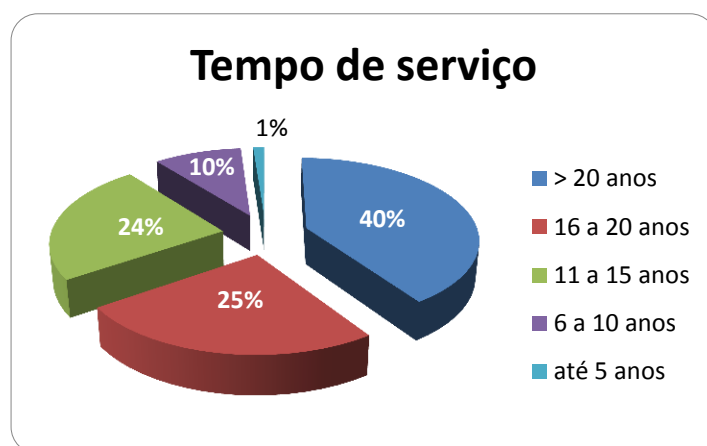
Os professores **contratados** correspondem a 32 inquiridos correspondendo a 38% da amostra, com a seguinte distribuição: 2 educadoras, 2 professores do 1.º CEB, 7 professores do 2.º CEB, 17 do 3ºCEB e secundário e 4 de Educação Especial.

Existem 8 professores do **quadro de zona pedagógica**, representando 10% da amostra, distribuindo-se desta forma: 4 educadoras, 2 professores do 1 CEB e 2 professores do 2º CEB, entre os inquiridos não existem professores do 3ºCEB e secundário e de Educação Especial nesta categoria profissional.

Temos ainda 2 docentes que se incluem **noutras categorias**, nomeadamente: 1 docente desempregada e 1 reformada do 3º CEB e secundário correspondendo a 2% da amostra.

#### 1.2.1.5 - Amostra em função do tempo de serviço

Tempo de serviço	Frequência
>20 anos	34
16 a 20 anos	21
11 a 15 anos	20
6 a 10 anos	8
Até 5 anos	1
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 6 - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço**

Relativamente ao tempo de serviço e observando o gráfico 6 verifica-se que o escalão dominante é o dos docentes com **mais de 20 anos de serviço**, com 34 inquiridos,



correspondendo a 40% da amostra, estando distribuídos da seguinte forma: 4 professores do 1º CEB; 2 professores do 2º CEB, 21 professores do 3º CEB e secundário e 7 professores de Educação Especial, não existem educadoras neste escalão.

O grupo dos professores com **16 a 20 anos de serviço** é constituído por 21 docentes inquiridos, correspondendo a 25% da amostra, estão distribuídos da seguinte forma: 1 educadora, 3 professores do 1.º CEB, 4 professores do 2.º CEB, 10 professores do 3º CEB e secundário e 3 professores de Educação Especial.

Apresentam **11 a 15 anos de serviço** 20 inquiridos, correspondendo a 24% da amostra, com a seguinte distribuição: 3 educadoras, 3 professores do 1º CEB, 5 professores do 2º CEB, 8 professores do 3º CEB e secundário e apenas 1 professora de Educação Especial.

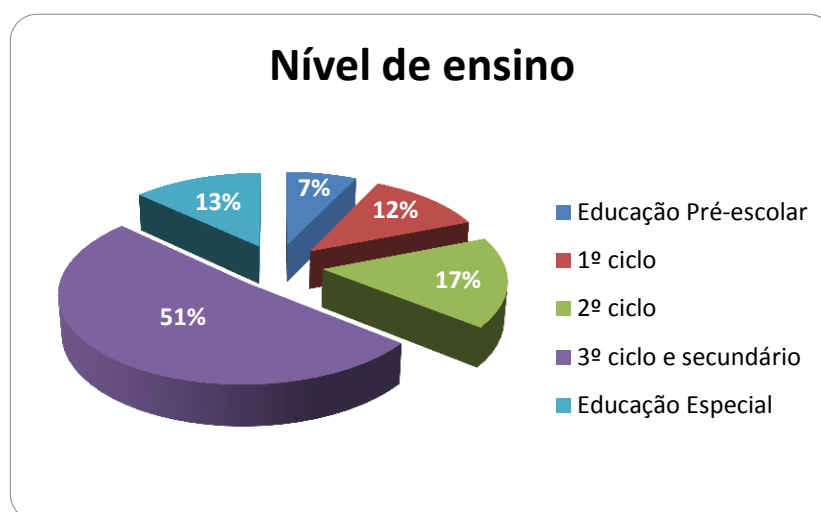
Quanto aos professores com **6 a 10 anos de serviço** encontramos 8 inquiridos, que correspondem a 10% da amostra, distribuídos desta forma: 2 educadoras, 2 professores do 2.º CEB, 4 professores do 3º CEB e secundário. Neste grupo não existem nem professores do 1.º CEB, nem professores de Educação Especial.

Por último, com menos inquiridos, surge o grupo de professores com menos de 5 anos de serviço com apenas 1 docente, correspondendo a 1% da amostra, sendo este professor do 1º CEB.

Importa referir que não existe nenhum inquirido sem tempo de serviço.

#### **1.2.1.6 - Amostra em função do nível de ensino**

<b>Nível de ensino</b>	
	<b>Frequência</b>
Educação Pré-Escolar	6
1º Ciclo	10
2º Ciclo	14
3º Ciclo e Secundário	43
Educação Especial	11
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>

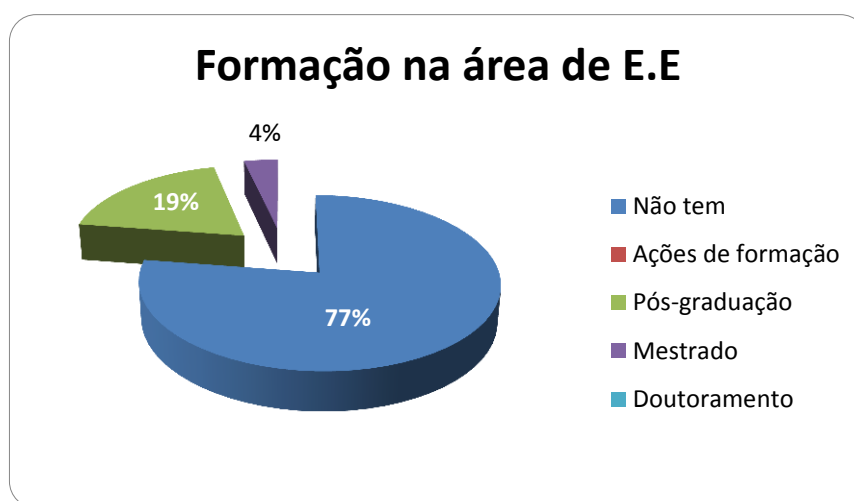


***Gráfico 7 - Distribuição da amostra segundo o nível de ensino***

Verifica-se, a partir da análise do gráfico 7, que houve maior participação por parte dos docentes do 3ºCEB e secundário reunindo 51% da amostra, seguido do 2º CEB com 17% e 13% da Educação Especial. Por fim, 12% do 1º CEB e apenas 7% dos inquiridos correspondem à Educação Pré-escolar.

#### **1.2.1.7 - Amostra em função da formação na área da educação especial**

<b>Formação na área de E.E</b>	
	<b>Frequência</b>
Não tem	65
Ações de formação	0
Pós-graduação	16
Mestrado	3
Doutoramento	0
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 8 - Distribuição da amostra segundo a formação na área da educação especial**

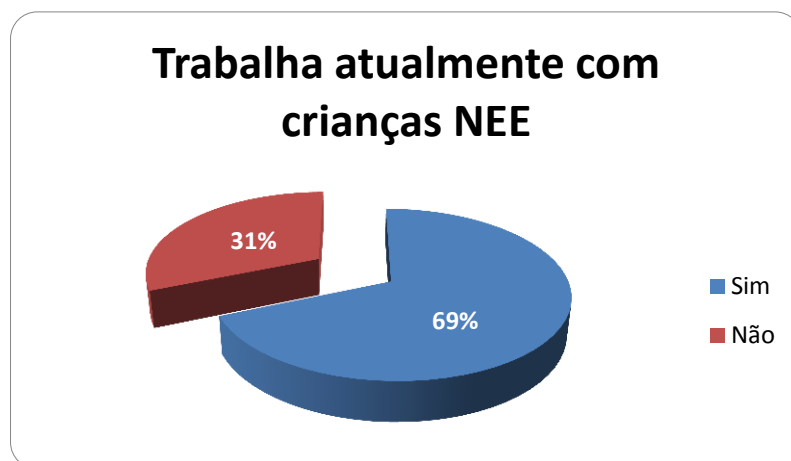
Quanto à formação na área da educação especial, o gráfico 8 mostra que 65 dos inquiridos, correspondendo a 77% da amostra, não têm qualquer formação na área da Educação Especial estando distribuídos da seguinte forma: 6 educadoras, 10 professores do 1.º CEB; 12 professores do 2.º CEB e 37 professores do 3.º CEB e secundário.

O grupo dos docentes inquiridos que apresenta Pós-graduação/Especialização na educação especial representa 19% da amostra, com 16 inquiridos, distribuídos da seguinte forma: 2 professores do 2.º CEB, 6 professores do 3.º CEB e secundário e 8 professores de Educação Especial.

Com o grau de mestre em educação especial, temos 3 inquiridos, que representam 4% da amostra, distribuídos da seguinte forma: 3 professoras de Educação Especial.

#### **1.2.1.8 - Amostra em função do exercício de funções atualmente com alunos com NEE**

<b>Trabalha atualmente com crianças NEE</b>	
	<b>Frequência</b>
Sim	58
Não	26
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



***Gráfico 9 - Distribuição da amostra segundo o exercício de funções atualmente com alunos com NEE***

Da totalidade dos docentes inquiridos, 58 trabalham com alunos com NEE ao abrigo do DL3/2008, representando 69% da amostra. Destes, apenas 11 docentes exercem funções na Educação Especial. Os restantes 46 são docentes de outros níveis de ensino. Dos inquiridos, 26 não trabalham, este ano, com crianças com NEE, representando 31% da amostra.

### 1.2.2 Entrevistas a Família/ Pais

	Família 1	Família 2	Família 3
Idade	41 anos	43 anos	38 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Estado Civil	Casada	Casada	Casada
Habilitações	Bacharelato	12º ano	9º ano
Profissão	Administrativa	Escriturária	Manicura
Parentesco com a criança	Mãe	Mãe	Mãe
Problemática da criança	Autismo	Surdez Mista	Atraso de desenvolvimento
Idade da criança	8 anos	12 anos	14 anos

**Quadro 5** – Caracterização dos entrevistados.

Foram entrevistadas três famílias, designadamente, três mães de crianças que apresentam problemas ao nível da linguagem e da comunicação. As idades destas mães estão compreendidas entre os 38 e os 43 anos, possuem habilitações académicas e profissões variadas.

Relativamente às crianças, as suas idades situam-se entre os 8 e os 14 anos e apresentam problemáticas diferentes.

De referir que estas crianças, apesar de, neste momento, já conseguirem verbalizar algumas palavras, ainda revelam muitas dificuldades na comunicação.

Inicialmente, pretendeu-se focar esta análise em crianças com paralisia cerebral. Porém, a recolha de testemunhos revelou-se de extrema dificuldade. Apesar dos contactos estabelecidos com a Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra e da disponibilidade desta instituição em colaborar neste estudo, verificou-se que não existiam famílias com características adequadas ao objeto de estudo desta investigação.

Assim, foi necessário direcionar e alargar a investigação para outras problemáticas no sentido de possibilitar a recolha de testemunhos mais variados. De salientar a importante colaboração da instituição Associação Para A Recuperação De Cidadãos Inadaptados Da Lousã que, na pessoa do terapeuta da fala João Canossa, prontamente se disponibilizou e contactou algumas famílias que poderiam enquadrar-se neste estudo.

### ***1.3 Instrumento***

Inicialmente, foi elaborado, para este trabalho de investigação, um questionário constituído por 30 itens que pretendeu avaliar se, na opinião dos professores, a Comunicação Aumentativa e Alternativa contribui para a inserção escolar dos alunos com NEE, com principal incidência nas crianças com Paralisia Cerebral. De acordo com o problema e as hipóteses apresentados o instrumento escolhido foi o questionário com perguntas fechadas, pois estes são considerados bastante objetivos e requerem um menor esforço nas respostas por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

Recorreu-se a gráficos para a apresentação dos resultados obtidos através das respostas aos itens do questionário respondido pelos professores.

Utilizou-se, predominantemente, nesse questionário, a escala Likert. Esta escala é psicométrica e das mais conhecidas e utilizada em pesquisa quantitativa, já que pretende registrar o nível de concordância ou discordância dos inquiridos com uma declaração dada.

Cada item que a compõe apresenta cinco alternativas, atribui-se uma pontuação a cada alternativa, que varia de 1 a 5 pontos. A pontuação final da escala será a soma de todas as pontuações de cada item.

O uso desta escala tem sido muito utilizado para medir as atitudes de indivíduos em relação ao assunto em estudo. Apesar da sua larga implementação e das vantagens que lhe são reconhecidas, como a maior facilidade na sua elaboração e construção, maior

amplitude de respostas para cada um dos itens e, por ser mais homogênea, maior probabilidade de que a atitude esteja a ser medida. Existem também algumas desvantagens. Um exemplo disso é que, de acordo com algumas opiniões, a escala acaba por quantificar e padronizar respostas, o que impossibilita a deteção de nuances e subtilezas de atitudes, que são, frequentemente, percebidas nas entrevistas e nos questionários abertos.

Algumas questões obedecem a uma escala dicotómica simples (sim/não) e outras a uma escala Check-List, que apresenta um conjunto de itens e solicita aos inquiridos que seleccionem os que se aplicam às suas preferências/opções podendo seleccionar mais do que uma alternativa.

Num segundo momento da investigação, no sentido de dar continuidade e complementar este trabalho, pretendeu-se direccionar a investigação para outro polo, não menos importante, nesta problemática: aferir a opinião que a família (pais) tem acerca da importância da CAA na inclusão de crianças com NEE, recorrendo, para esse efeito, a uma análise de conteúdo qualitativa de uma entrevista semidirigida que, como refere Bogdan e Biklen (1994: 135), “tem a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.” Pretende-se desta forma recolher os dados necessários a uma avaliação da opinião da família relativamente ao problema em análise.

Apesar de se poderem complementar importa salientar as diferenças existentes entre estas duas formas da investigação, tal como referem Bogdan e Biklen (1994):

“Enquanto a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.”

Depreende-se, assim, que uma não se sobrepõe à outra mas servem sim objetivos de investigação distintos.

Relativamente à investigação qualitativa, estes autores distinguem na sua essência, cinco características:

“(1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador

interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.”

Muitos autores defendem os dados descritivos quando se pretende um conhecimento mais aprofundado do ser humano ao nível do seu pensamento pois a observação, os registos e as anotações permitem esse aprofundamento, porém, também são permeáveis a uma maior subjetividade do investigador e, por conseguinte, da investigação.

Determinadas as hipóteses, as variáveis/dimensões, o público-alvo e a amostragem do estudo, iniciar-se-á o estudo com a elaboração de um guião de entrevista semiestruturada (mais flexível na exploração das questões colocadas) assente em questões baseadas nas hipóteses e variáveis/dimensões definidas. As entrevistas realizar-se-ão no local pretendido por cada um dos entrevistados. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio, após a autorização dos entrevistados, salvo se este instrumento se revele motivo de constrangimento para os entrevistados. Após a realização das entrevistas proceder-se-á à sua transcrição registando na íntegra tudo o que for dito pelo entrevistador.

Seguir-se-á a análise das respostas obtidas nas entrevistas efetuadas, sendo os resultados selecionados e registados através de um quadro sinóptico elaborado a partir dos objetivos definidos, das perguntas colocadas e da seleção de excertos do discurso do entrevistado permitindo, assim, retirar as conclusões que validem, ou não as hipóteses previamente definidas.



## **CAPÍTULO 2 - OBJETIVOS, VARIÁVEIS E HIPÓTESES EM ESTUDO**

### ***2.1. Professores***

#### ***2.1.1 Objetivos***

Pretendeu-se analisar a opinião dos professores da educação pré-escolar, 1º, 2º, 3º CEB e Secundário e professores da Educação Especial, relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE, pretendendo compreender de que forma as variáveis de índole profissional, formação e atividade pedagógica podem influenciar a opinião dos inquiridos de modo a podermos estabelecer relações entre as variáveis estabelecidas e, assim, validar as hipóteses formuladas.

Os objetivos específicos que orientaram esta investigação são os que se seguem:

- 1- Identificar de que forma é que o género influencia a opinião dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- 2- Identificar de que forma é que a idade influencia a opinião dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- 3- Identificar de que forma é que as habilitações académicas influenciam a opinião dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- 4- Identificar de que forma é que a categoria profissional influencia a opinião dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- 5- Identificar de que forma é que o tempo de serviço influencia a opinião dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.

- 6- Identificar de que forma é que o nível de ensino influencia a opinião dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- 7- Identificar de que forma é que a formação na área da Educação Especial influencia a opinião dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.

### ***2.1.2 Variáveis Dependentes***

Neste estudo, procurou-se comparar as opiniões dos professores da educação pré-escolar, 1º, 2º, 3º CEB e Secundário e professores da Educação Especial, relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE, de acordo com as variáveis independentes em estudo.

### ***2.1.3 Variáveis Independentes***

As variáveis independentes selecionadas, que podem influenciar as opiniões dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE, de acordo com as questões do inquérito, são as seguintes:

- O género
- A idade
- As habilitações académicas
- Categoria profissional
- O tempo de serviço
- O nível de ensino
- A formação na área da educação Especial

### ***2.1.4 Hipóteses***

As hipóteses foram formuladas de acordo com os objetivos anteriormente definidos, assentes em variáveis pessoais (idade, sexo) e variáveis profissionais (habilitações

académicas, categoria profissional, tempo de serviço, nível de ensino, formação na área da educação Especial).

Assim, formularam-se as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1 -** Não existem diferenças significativas entre as opiniões dos professores de diferente género relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- Hipótese 2 -** Não existem diferenças significativas entre as opiniões dos professores que possuem idades diferentes relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- Hipótese 3 -** As habilitações académicas dos professores não influenciam as suas opiniões relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- Hipótese 4 -** A categoria profissional dos professores não influencia as suas opiniões relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- Hipótese 5 -** Não existem diferenças significativas entre as opiniões dos professores que possuem tempo de serviço diferente relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- Hipótese 6 -** Não existem diferenças significativas entre as opiniões dos Professores de diferentes níveis de ensino relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão escolar dos alunos com NEE.
- Hipótese 7 –** A formação na área de educação especial influencia as opiniões dos professores relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão na inclusão escolar escolar dos alunos com NEE
- Hipótese 8 –** A Comunicação Aumentativa e Alternativa facilita a inclusão escolar dos alunos com NEE (Paralisia Cerebral).
- Hipótese 9 –** A Comunicação Aumentativa e Alternativa promove o desenvolvimento global e a autoestima dos alunos com NEE (Paralisia Cerebral).

### ***2.1.5 Procedimentos Estatísticos***

Efetuada a recolha de dados passou-se à sua organização e tratamento. Num processo de investigação os dados devem ser apresentados de forma que permitam uma fácil leitura e compreensão. Em termos de organização as formas mais comuns consistem em apresentá-los em texto, quadros, tabelas e gráficos. Após a sua organização compete ao investigador a sua análise e discussão. Kerlinger (1980) define o processo de análise de dados como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados” e tem por objetivo reduzir grandes quantidades de dados brutos a uma forma interpretável e mensurável.

Assim, tendo em conta estes pressupostos inerentes a uma investigação, seguiu-se uma análise aprofundada dos dados recolhidos, tendo em conta cada afirmação individualmente para se proceder à sua representação através de gráficos e tabelas, de forma a permitir, assim, uma melhor visualização dos resultados.

A maior parte das questões que compõem o questionário pedia respostas de natureza quantitativa, tendo-se optado por uma análise por meio da estatística descritiva.

O cálculo estatístico foi realizado através do programa Microsoft Office Excel – 2010.

## ***2.2. Família / Pais***

### ***2.2.1 Objetivos***

Pretendeu-se analisar a opinião da família sobre a importância/vantagens da CAA enquanto fator de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais ao nível da comunicação e da linguagem.

Para esse efeito definiram-se os seguintes objetivos:

1- Compreender de que forma é que, na opinião da família de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem, a Comunicação Aumentativa e Alternativa contribui para uma maior inclusão dessas crianças.

2- Compreender de que forma é que, na opinião da família, o recurso à CAA em contexto escolar se revela ou não um contributo importante para a melhoria das interações comunicativas em contexto escolar mas também familiar.

3- Analisar a opinião da família sobre o contributo da CAA na melhoria de emoções/sentimentos tais como a autoestima e a confiança de alunos com NEE.

4- Compreender as dificuldades ressentidas pela família na utilização/aplicação da CAA.

### ***2.2.2 Hipóteses, Variáveis Dependentes/Independentes***

**Hipótese 1** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas reconhecem as vantagens da utilização da CAA na aprendizagem dos seus filhos.

Variável Independente: utilização de CAA.

Variável Dependente: aprendizagem dessas crianças.

Dimensão/categoria: vantagens da CAA

**Hipótese 2** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas são mais informadas sobre os vários Sistemas de CAA.

Variável Independente: informação sobre os SCAA.

Variável Dependente: família (pais) e crianças com NEE comunicativas.

Dimensão/categoria: conhecimentos sobre os SCAA

**Hipótese 3** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas revelam menos dificuldades na utilização dos vários Sistemas de CAA.

Variável Independente: dificuldade na utilização dos SCAA.

Variável Dependente: família (pais) e crianças com NEE comunicativas.

Dimensão/categoria: Utilização dos SCAA

**Hipótese 4** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas reconhecem o contributo da CAA para uma melhoria ao nível das emoções dessas

crianças.

Variável Independente: CAA.

Variável Dependente: emoções.

Dimensão/categoria: vantagens da CAA

**Hipótese 5** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas reconhecem o contributo da CAA na inclusão escolar e social dessas crianças.

Variável Independente: CAA.

Variável Dependente: inclusão escolar e social.

Dimensão/categoria: vantagens da CAA

### ***2.2.5 Procedimentos Estatísticos***

Neste segundo momento da investigação, de teor exclusivamente qualitativa, proceder-se-á a uma análise de conteúdo da entrevista semiestruturada aplicada às três famílias escolhidas, a uma avaliação sistemática e interpretação de textos permitindo retirar conclusões teóricas da análise.

Desta forma, procurar-se-á estabelecer semelhanças ou pontos de contacto entre as respostas obtidas nas entrevistas realizadas no sentido de classificá-las ou categorizá-las a partir de trechos devidamente selecionados e representativos. Estes resultados serão apresentados em forma de quadro, a partir do qual poderemos aprofundar a análise e retirar as conclusões que nos permitirão ou não validar as hipóteses inicialmente formuladas.

## **PARTE III– APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

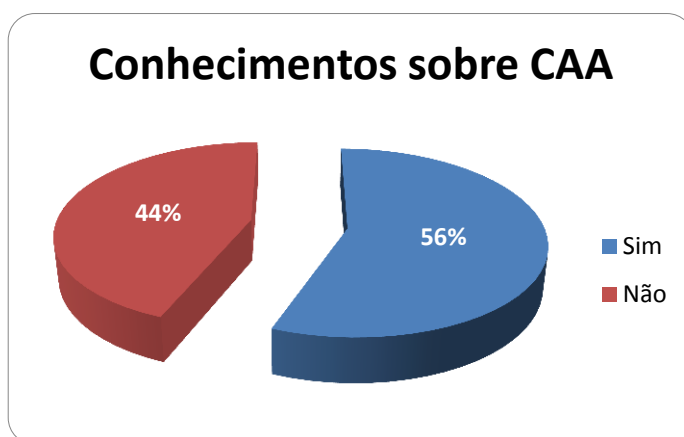
## CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentar-se-á, numa primeira parte, com o recurso a gráficos, os dados resultantes das respostas obtidas no questionário dirigido a professores do pré-escolar, da Educação Especial, dos 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, relativamente ao contributo da Comunicação Aumentativa e Alternativa para a inserção escolar dos alunos com NEE, pretendendo desta forma, verificar a influência das variáveis independentes como a idade, o género, a situação profissional, formação e atividade pedagógica na opinião dos mesmos.

### Dados resultantes dos questionários dirigidos a professores do pré-escolar, da Educação Especial, dos 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário

#### 1.1. Já ouviu falar em Comunicação Aumentativa e Alternativa?

Conhecimentos sobre CAA	
	Frequência
Sim	47
Não	37
TOTAL	84



*Gráfico 10 – Conhecimentos sobre CAA.*



Relativamente à primeira questão “Se já ouviu falar da CAA.” A maior parte dos professores (56%) revela já ter ouvido falar. No entanto, 37 dos inquiridos, que corresponde a 44% da amostra, nunca ouviram falar da CAA.

## 1.2 Quais os Sistemas que conhece?

### Sistemas de CAA

	Frequência
Bliss	28
PIC (Pictogramas)	20
SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação)	35
Outro	0

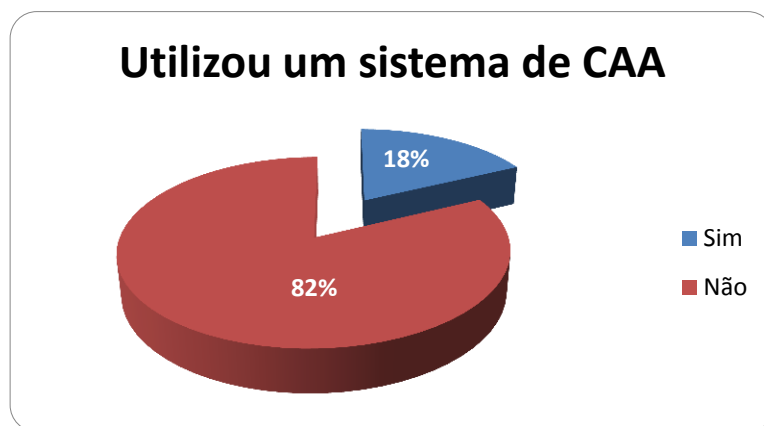


*Gráfico 11 – Sistemas de CAA.*

Em relação à segunda questão e através da análise da tabela e do gráfico podemos verificar que, dos inquiridos que afirmaram já ter ouvido falar da CAA (47 pessoas), o sistema de comunicação aumentativa e alternativa mais conhecido é o SPC, com 42%, seguindo-se o sistema Bliss com 34% e por último o sistema PIC com 24%, nenhum dos inquiridos refere outro sistema.

### 1.3 Já utilizou algum destes sistemas?

Já utilizou um sistema de CAA	
	Frequência
Sim	15
Não	69
TOTAL	84

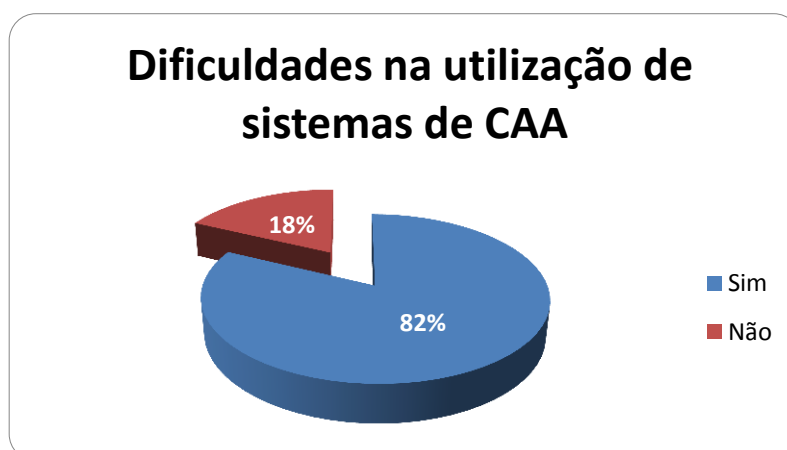


*Gráfico 12 – Utilização de Sistemas de CAA.*

Relativamente a esta questão, verifica-se uma grande diferença ao nível dos resultados obtidos. Dos 84 inquiridos, 69 revelam que nunca utilizaram um sistema de CAA, correspondendo a 82% da amostra. Apenas 15 inquiridos revelam já ter utilizado um sistema de CAA, ou seja, 18 %. De realçar que dos 15 que afirmam já ter recorrido a um sistema de CAA, 10 são professores de Educação Especial, 3 professores são do 3.º CEB e secundário e apenas uma educadora de infância e um professor do 2.º CEB.

### 1.4 Sente dificuldades na utilização de Sistemas de Comunicação Aumentativa/Alternativa?

Sente dificuldades na utilização de sistemas de CAA	
	Frequência
Sim	69
Não	15
TOTAL	84

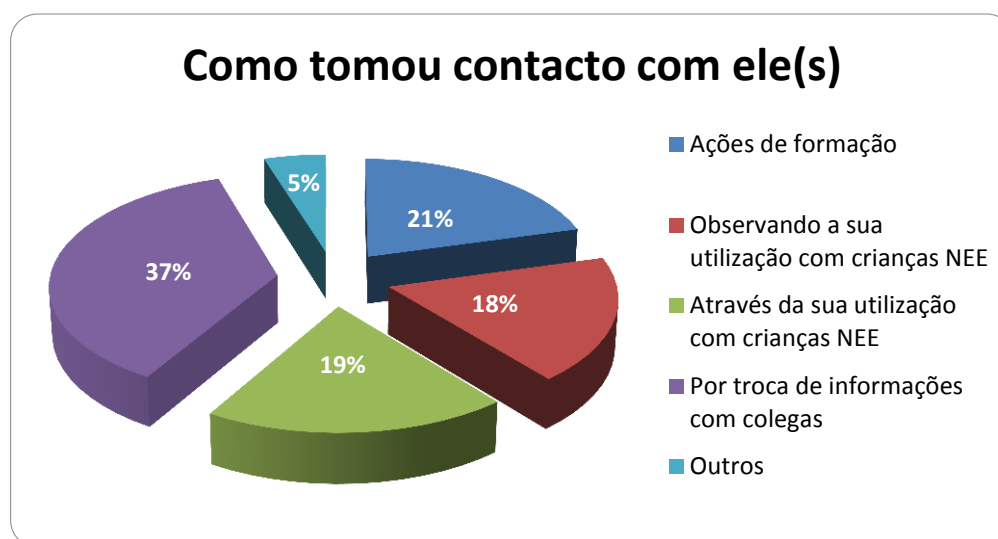


*Gráfico 13 – Dificuldades na utilização de sistemas de CAA.*

Relativamente à dificuldade ressentida na utilização de sistemas de CAA, também aqui as respostas dos inquiridos divergem. Responderam que sentiam dificuldade 69 dos inquiridos perfazendo 82% da amostra contra 18%, ou seja, 15 dos inquiridos, que responderam não terem dificuldade na sua utilização. De realçar que dos 15 que responderam, na questão anterior, já ter utilizado um sistema de CAA, 6 deles revelaram nesta pergunta ter dificuldades na sua utilização: 3 professoras de Educação Especial, 1 educadora, 1 professor do 2.º CEB e 1 professor do 3º CEB e secundário.

### **1.5. Como tomou contacto com ele(s)?**

<b>Como tomou contacto com ele(s)</b>	
	<b>Frequência</b>
Ações de formação	17
Observando a sua utilização com crianças NEE	15
Através da sua utilização com crianças NEE	16
Por troca de informações com colegas	30
Outros	4



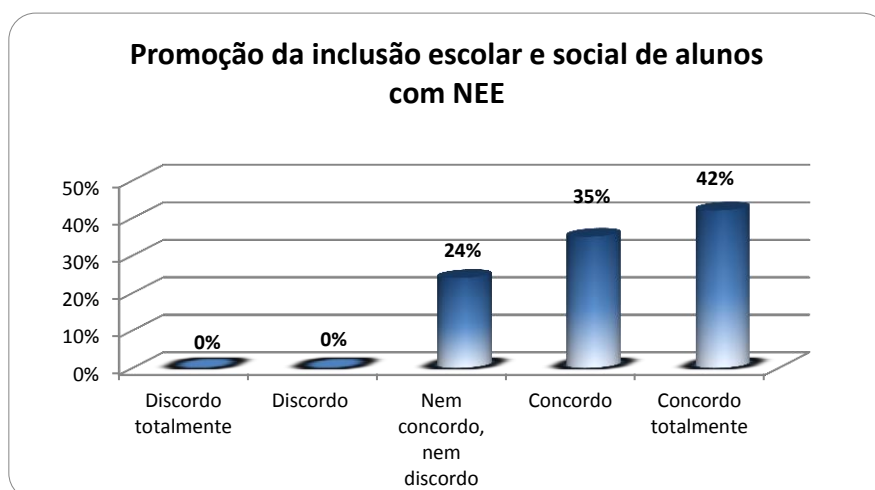
**Gráfico 14 – Como tomou contacto com sistemas de CAA.**

Relativamente a esta questão, o gráfico 14 mostra que 37% dos inquiridos que responderam a esta questão revelaram ter tomado contacto com sistema(s) de CAA através de troca de informações com os colegas; 21% através de ações de formação nesta área; 19% através da sua utilização com crianças NEE; 18% observando outras pessoas que a eles recorreram para trabalhar com crianças NEE e, finalmente, 5% afirma ter tomado contacto através de outras formas, nomeadamente, revistas, livros e o presente questionário enviado aos inquiridos. De referir que esta pergunta não era de carácter obrigatório, responderam 50 dos 83 inquiridos, podendo assinalar mais do que uma opção.

### **1.5 A CAA promove a inclusão escolar e social de alunos com NEE.**

#### **Promoção da inclusão escolar e social de alunos com NEE**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	20
Concordo	29
Concordo totalmente	35
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 15 – Promoção da inclusão escolar e social de alunos com NEE.**

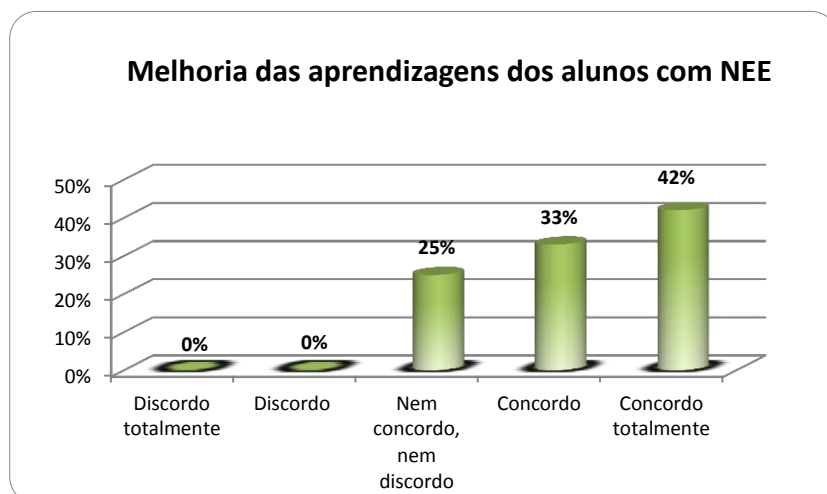
A partir da análise do gráfico 15, verifica-se que, a maioria dos inquiridos, 77% considera que a CAA promove a inclusão escolar e social de alunos com NEE. Ninguém revelou discordar desta afirmação. No entanto, 20 dos inquiridos, ou seja 24%, não apresenta uma opinião formada sobre este assunto. Dos 35 inquiridos que responderam concordar totalmente, 18 são professores do 3º CEB e secundário, 9 de Educação Especial, 5 do 2º CEB e 3 do 1ºCEB. De salientar que 23 destes 34 inquiridos, já ouviram falar de CAA.

Dos 20 inquiridos que não manifestaram nem concordância nem discordância, 15 revelaram nunca ter ouvido falar em CAA.

### **1.6 A CAA constitui um recurso fundamental para uma melhoria das aprendizagens dos alunos com NEE.**

#### **Melhoria das aprendizagens dos alunos com NEE**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	21
Concordo	28
Concordo totalmente	35
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



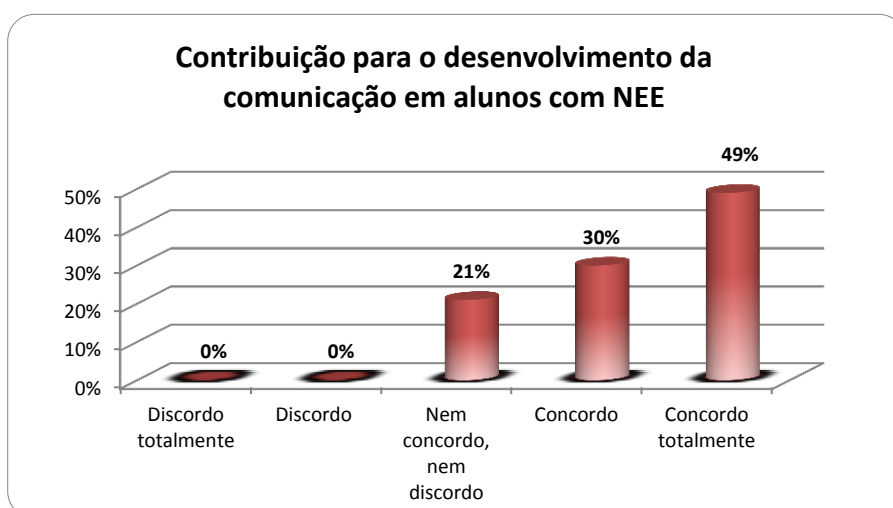
***Gráfico 16 – Melhoria das aprendizagens dos alunos com NEE.***

Relativamente à afirmação de que a CAA contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos com NEE, a análise do gráfico 16 permite concluir que dos 84 inquiridos, 35 manifestam uma opinião totalmente concordante correspondendo a 42% da amostra e 28, ou seja 33%, concordam simplesmente com a afirmação, reunindo assim no conjunto das duas respostas 75% da amostra. Porém, desta análise, destacam-se os 21 docentes, correspondendo a 25% da amostra, que não apresentam uma opinião formada sobre o assunto, dos quais 14 responderam nunca ter ouvido falar de CAA.

### **1.7 A CAA contribui para o desenvolvimento da comunicação em alunos com NEE.**

#### **Contribuição para o desenvolvimento da comunicação em alunos com NEE**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	18
Concordo	25
Concordo totalmente	41
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



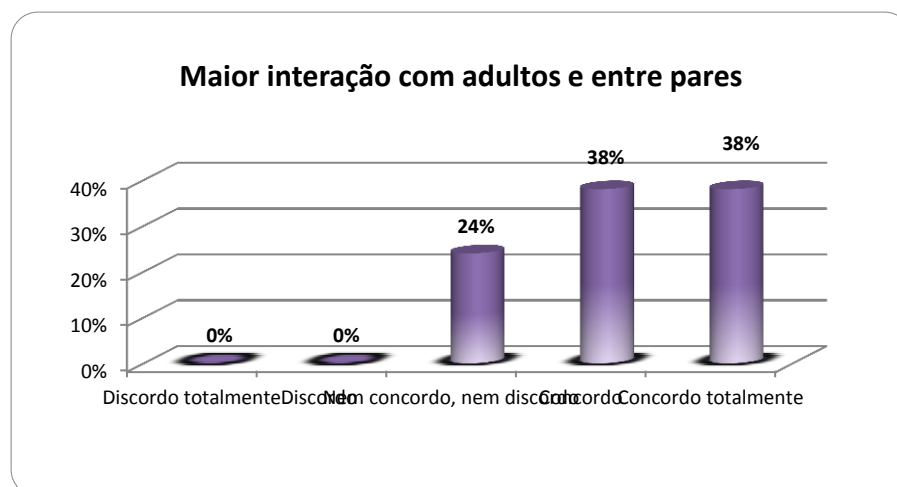
**Gráfico 17 – Contribuição para o desenvolvimento da comunicação em alunos NEE.**

Praticamente 50% dos inquiridos concordam totalmente que a CAA contribui para o desenvolvimento da comunicação em alunos com NEE ao nível da linguagem e da comunicação, sendo que 30% também concordam e veem efeitos positivos. Todavia 18 docentes não têm uma opinião definida sobre esta temática, dos quais 15 desconhecem a CAA, 13 destes docentes não têm formação na área da Educação Especial, no entanto 2 revelam ter uma pós-graduação nesta área.

### **1.8 A CAA permite ao aluno com NEE uma maior interação com adultos mas também entre pares.**

#### **Maior interação com adultos e entre pares**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	20
Concordo	32
Concordo totalmente	32
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 18 – Permite maior interação com adultos e entre pares.**

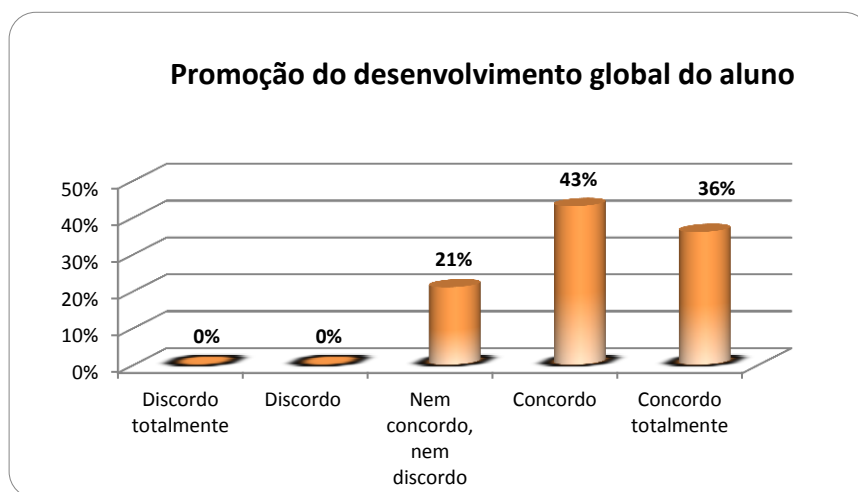
Depreende-se, a partir da análise do gráfico, que 76% dos docentes inquiridos consideram que a CAA permite ao aluno com NEE uma maior interação com adultos e entre pares. Quanto aos 20 docentes que não têm opinião sobre este assunto, correspondendo a 24%, 17 nunca ouviram falar em CAA sendo que 14 deles não têm qualquer formação na área de Educação Especial, no entanto 3 destes docentes, do 3º CEB e secundário, do sexo feminino, revelam ser detentoras de uma pós-graduação nesta área.

#### **1.10 A CAA promove o desenvolvimento global do aluno.**

##### **Promoção do desenvolvimento global do aluno**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	18
Concordo	36
Concordo totalmente	30
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>





**Gráfico 19 – Promoção do desenvolvimento global do aluno.**

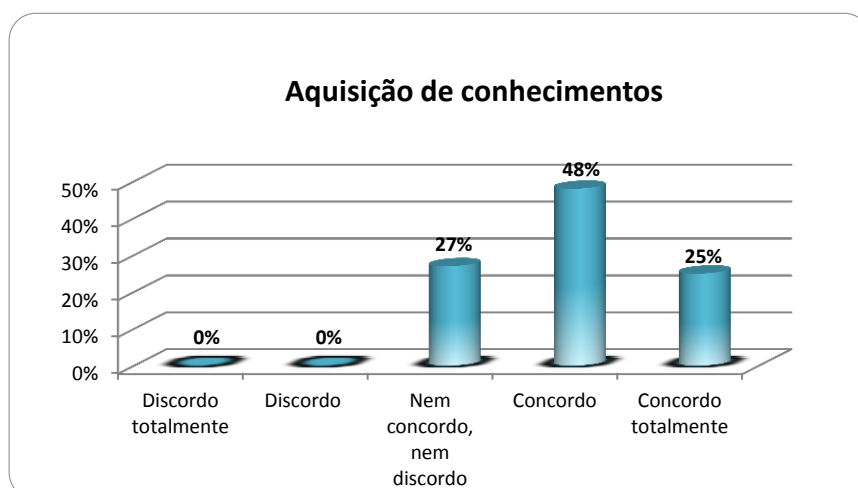
Dos docentes inquiridos 79% consideram importante o recurso à CAA para promover o desenvolvimento global do aluno com NEE ao nível da linguagem e da comunicação, dividindo-se entre os 43% os que consideram relevante este recurso e 36% os que lhe atribuem maior relevância.

Dos docentes inquiridos, 18 não apresentam uma opinião concreta sobre esta temática, correspondendo a 22% da amostra. Destes, 16 não têm formação na área da Educação Especial mas duas destas docentes revelam ter uma pós-graduação nesta área, 11 são professores do 3º CEB e secundário, 4 do 2º CEB, 2 do 1º CEB e apenas uma educadora.

### **1.11 A CAA permite à criança adquirir conhecimentos que dificilmente conseguiria de outra forma**

#### **Aquisição de conhecimentos**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	23
Concordo	40
Concordo totalmente	21
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



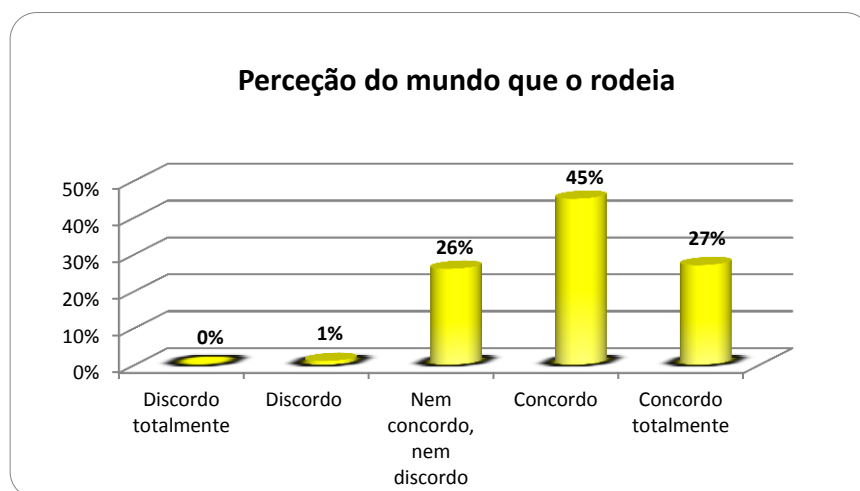
**Gráfico 20 – Aquisição de conhecimentos.**

Quanto à aquisição de conhecimentos, o gráfico 20 mostra que 48% dos inquiridos confirma que a CAA permite ao aluno adquirir conhecimentos que dificilmente conseguiria de outra forma. 25% Dos inquiridos está totalmente de acordo com esta afirmação. Não existe qualquer docente a discordar. No entanto, existem 23 docentes que não têm opinião formada sobre esta questão, 20 deles não têm formação na área da Educação Especial mas 3 revelam ter uma pós-graduação nessa área. Destes 23 docentes, 3 são do pré-escolar, 4 do 1º CEB, 4 do 2º CEB e 12 do 3º CEB e secundário. Finalmente, destes 23 docentes, 14 revelam nunca ter ouvido falar de CAA.

#### **1.12 Com o recurso à CAA o aluno tem uma melhor perceção do mundo que o rodeia.**

##### **Perceção do mundo que o rodeia**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	1
Nem concordo, nem discordo	22
Concordo	38
Concordo totalmente	23
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



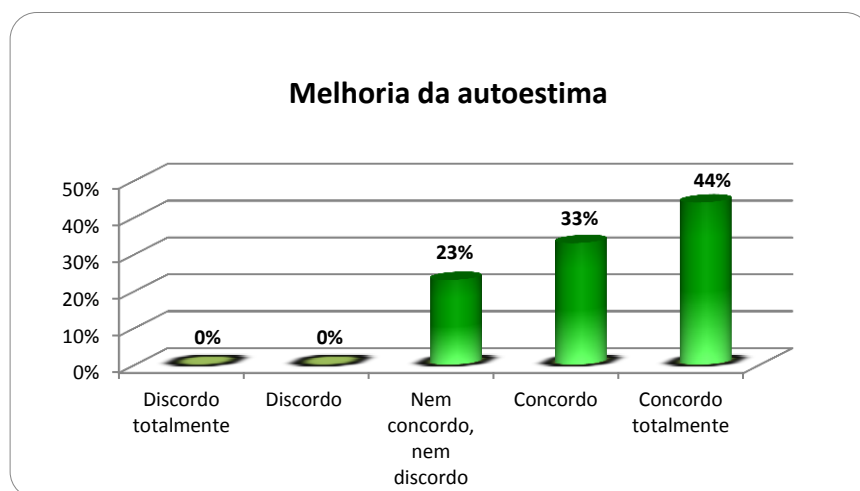
**Gráfico 21 – Percepção do mundo que o rodeia.**

A análise do gráfico 21 permite concluir que 45% dos inquiridos considera que o recurso à CAA permite ao aluno com NEE ao nível da linguagem e da comunicação ter uma maior percepção do mundo que o rodeia e assim poder interagir com ele. Verifica-se também que 27% dos docentes mostram concordar plenamente com esta afirmação. No entanto, existe uma docente a discordar desta afirmação, esta encontra-se desempregada, revela já ter ouvido falar da CAA, possui uma pós-graduação de Educação Especial e é docente do 3º CEB e secundário.

Relativamente a este assunto, existem 22 docentes que não expressam uma opinião fundamentada sobre esta questão, dos quais 20 não têm formação na área da Educação Especial e 2 possuem uma pós-graduação nesta área. Destes 22 docentes, 1 é do pré-escolar, 3 do 1º CEB, 4 do 2º CEB e 14 do 3º CEB e secundário; 17 deles revelam nunca ter ouvido falar de CAA.

### **1.13 A CAA contribui para a melhoria da autoestima dos alunos com NEE**

<b>Melhoria da autoestima</b>	
	<b>Frequência</b>
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	19
Concordo	28
Concordo totalmente	37
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



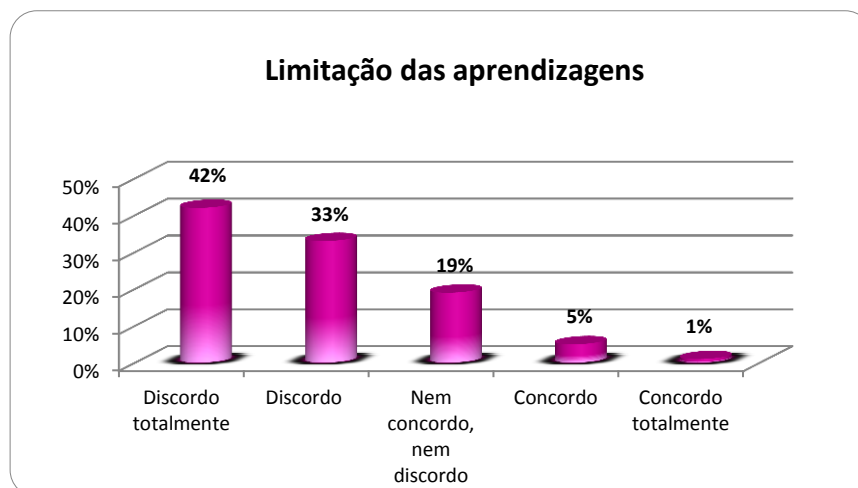
**Gráfico 22 – Melhoria da autoestima.**

Relativamente à autoestima, quase 80% dos docentes inquiridos concordam com os benefícios da CAA na melhoria da autoestima dos alunos com NEE. Há 19 docentes sem opinião sobre as potencialidades da CAA ao nível da autoestima. De referir que nenhum destes docentes exerce funções na Educação Especial e 17 não têm qualquer tipo de formação na área da E.E, no entanto, 9 destes afirmam trabalhar com crianças com NEE nas suas turmas.

#### **1.14 A CAA limita as aprendizagens dos alunos com NEE**

##### **Limitação ao nível das aprendizagens**

	Frequência
Discordo totalmente	35
Discordo	28
Nem concordo, nem discordo	16
Concordo	4
Concordo totalmente	1
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



*Gráfico 23 – Limitação das aprendizagens.*

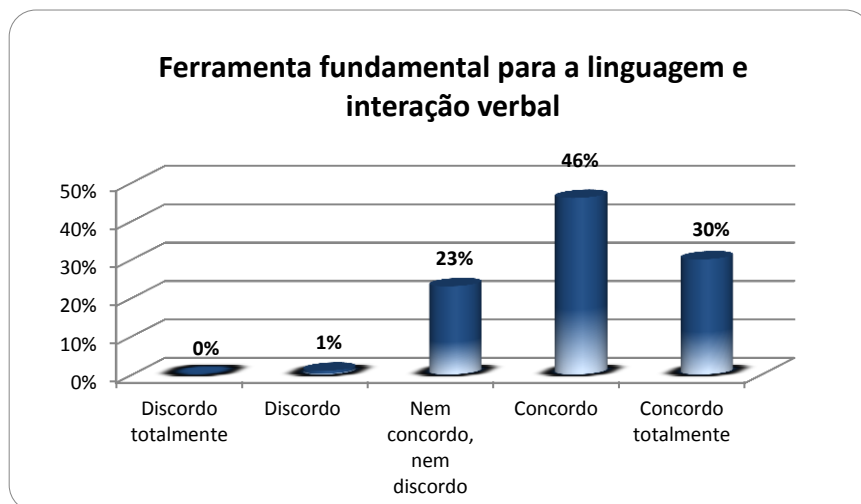
Relativamente ao facto da CAA poder limitar as aprendizagens dos alunos com NEE ao nível da linguagem e da comunicação, verifica-se que a maioria dos inquiridos não concorda com esta ideia (75%). Existe, no entanto, num universo de 84 docentes inquiridos, 4 que consideram que o recurso a esta ferramenta limita as aprendizagens destes alunos e 1 docente mostra total concordância com este facto. De salientar que esta docente já ouviu falar em CAA, não tem formação na área da Educação Especial, é professora do 3º CEB e secundário e nunca utilizou um sistema de CAA. Relativamente aos restantes 4, não têm formação na área da Educação Especial, pertencem ao 3º CEB e secundário, 3 já ouviram falar de CAA, porém um docente revela desconhecer este recurso.

Não têm opinião formada sobre este assunto, 19% dos inquiridos o que corresponde a 16 docentes, dos quais 13 nunca ouviram falar em CAA.

#### **1.15 A CAA constitui uma ferramenta fundamental para os alunos com NEE ao nível da linguagem e da interação verbal.**

##### **Ferramenta fundamental para a linguagem e interação verbal**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	1
Nem concordo, nem discordo	19
Concordo	39
Concordo totalmente	25
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 24 – Ferramenta fundamental para a linguagem e interação verbal.**

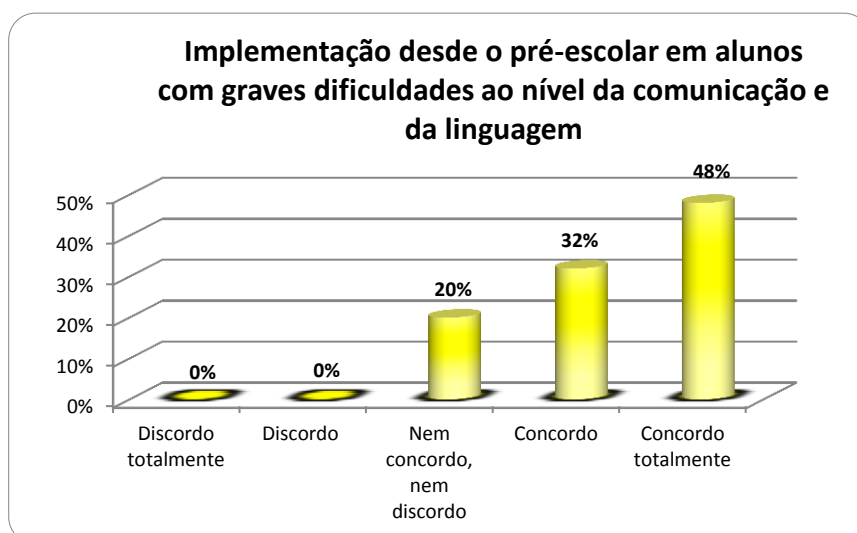
Quanto ao considerar a CAA uma ferramenta importante para os alunos com dificuldades ao nível da linguagem e da interação verbal, 76% dos inquiridos reconhece a sua vantagem neste aspeto. Existe apenas uma docente do 3º CEB e secundário que não concorda com esta afirmação. Esta docente já ouviu falar em CAA, no entanto nunca utilizou qualquer sistema de CAA.

A partir da análise do gráfico, constata-se que não apresentam uma opinião concreta 23% dos inquiridos, ou seja, 19 docentes, dos quais 12 do 3º CEB e secundário, 3 do 2º CEB, 3 do 1º CEB e 1 educadora. Destes 19 docentes, 15 desconhecem a CAA.

#### **1.16 A CAA deve ser implementada desde o pré-escolar em alunos que apresentem graves dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem.**

##### **Implementação desde o pré-escolar em alunos com graves dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	17
Concordo	27
Concordo totalmente	40
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 25 – Implementação desde o pré-escolar em alunos com graves dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem.**

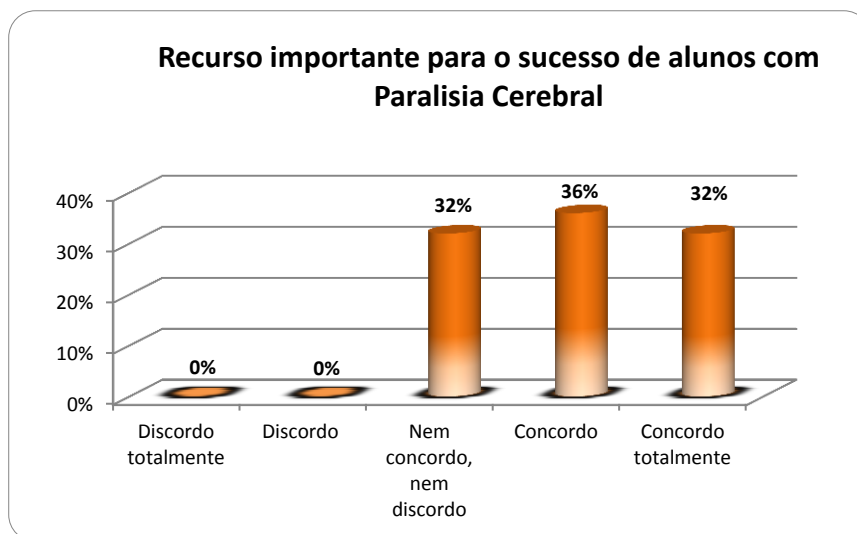
Quanto à vantagem da CAA ser implementada o mais cedo possível, de preferência desde o pré-escolar, a maioria dos docentes mostra concordância com essa ideia, não existindo qualquer docente inquirido que manifeste opinião contrária. No entanto, 20% dos inquiridos não apresenta uma opinião formada sobre este assunto.

De realçar que nesta questão todas as educadoras inquiridas mostraram total concordância com a ideia de que a CAA deve ser implementada o mais precocemente possível.

### **1.17 A CAA é um importante recurso para o sucesso de alunos com Paralisia Cerebral**

#### **Recurso para o sucesso de alunos com Paralisia Cerebral**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	27
Concordo	30
Concordo totalmente	27
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 26 – Recurso importante para o sucesso de alunos com Paralisia Cerebral.**

Quando questionados sobre a importância da utilização da CAA em crianças com Paralisia Cerebral, verificamos que as opiniões dos inquiridos se dividem quanto ao assunto. Com efeito, uma percentagem significativa de docentes (32%) revela não ter opinião formada sobre o tema. Porém, 36% dos inquiridos considera este recurso importante para o sucesso destes alunos e 32% manifesta total concordância, reunindo assim um total de 68% de opiniões favoráveis. Não existem opiniões discordantes.

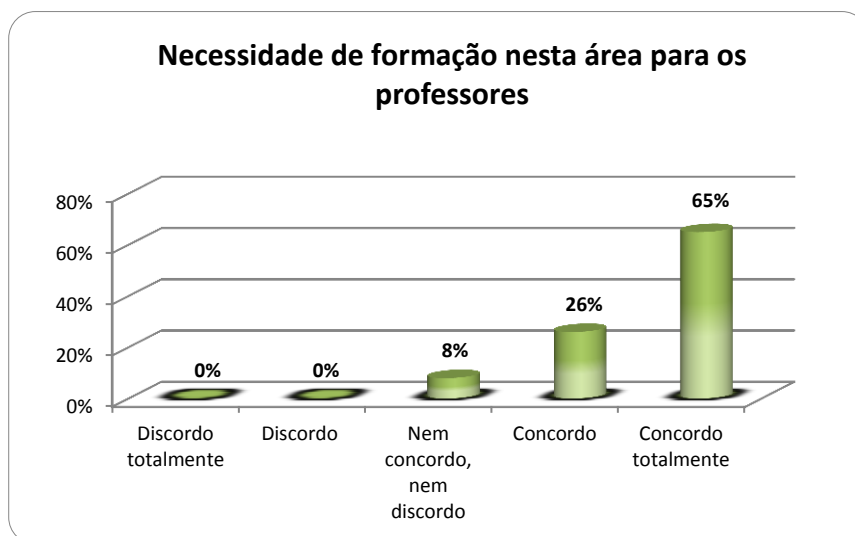
Da análise dos resultados constata-se que dos 11 docentes de Educação Especial inquiridos, 10 consideram este recurso importante para o sucesso das aprendizagens destes alunos, deste grupo, apenas uma docente revela não ter opinião sobre este assunto.

### **1.18 Para uma melhor eficácia na implementação e utilização da CAA é necessário proporcionar aos professores formação sobre estes assuntos.**

#### **Necessidade de formação nesta área para os docentes**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	7
Concordo	22
Concordo totalmente	55
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>





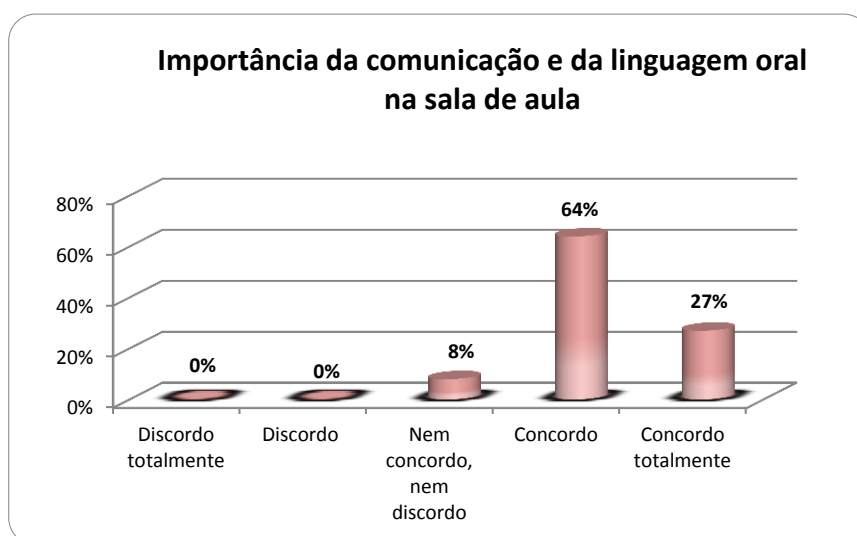
**Gráfico 27 – Necessidade de formação nesta área para os docentes.**

Relativamente à necessidade de formação por parte dos docentes para uma melhor e eficaz utilização de sistemas de CAA, estes mostram de forma expressiva a sua concordância, pois cerca de 90% dos inquiridos respondem sentir essa necessidade. Apenas sete docentes não manifestam opinião sobre este assunto, Dos quais 5 são do 3º CEB e secundário e 2 do 1º CEB. De referir que dois destes docentes possuem uma pós graduação em Educação Especial.

#### **1.19 Considera fundamental a comunicação e o recurso à linguagem oral em contexto de sala de aula.**

##### **Importância da comunicação e da linguagem oral na sala de aula**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	7
Concordo	54
Concordo totalmente	23
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



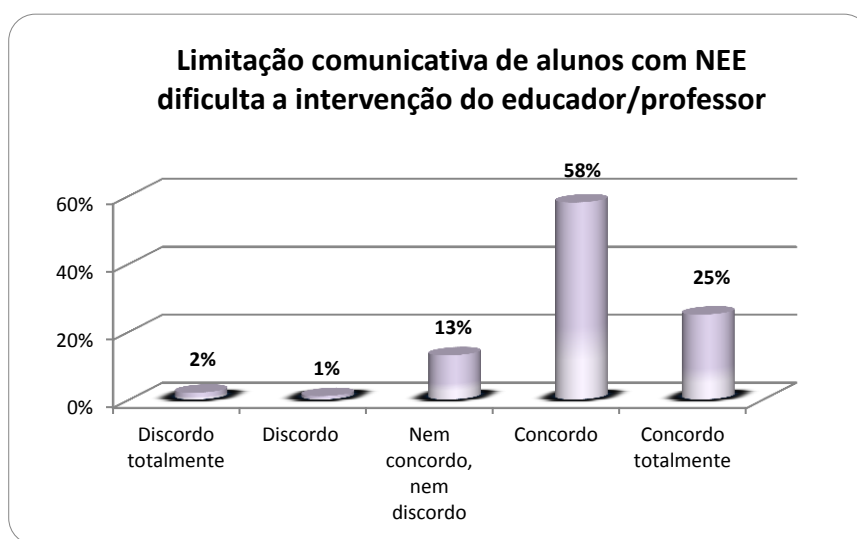
**Gráfico 28 – Importância da comunicação e da linguagem oral na sala de aula.**

O gráfico 28 mostra que mais de 90% dos docentes considera importante a comunicação e o recurso à linguagem oral em contexto de sala de aula. Apenas 7 num universo de 84 docentes inquiridos não apresentam uma opinião formada sobre esta questão.

### **1.20 Essa limitação comunicativa em alunos NEE dificulta o trabalho do educador/professore a sua intervenção junto desse aluno.**

#### **Limitação comunicativa de alunos com NEE dificulta a intervenção do educador/professor**

	Frequência
Discordo totalmente	2
Discordo	1
Nem concordo, nem discordo	11
Concordo	49
Concordo totalmente	21
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



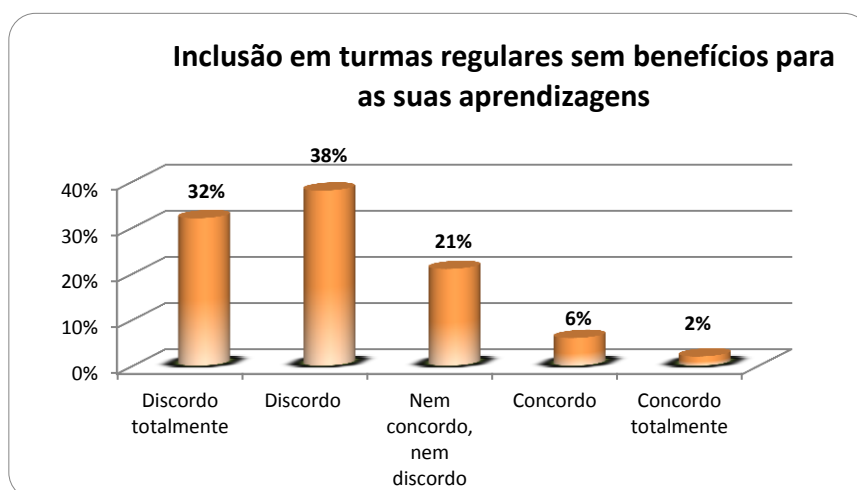
***Gráfico 29 – Limitação comunicativa de alunos com NEE dificulta a intervenção do educador/professor.***

Quanto à dificuldade ressentida pelos docentes quando o aluno apresenta uma limitação comunicativa, os resultados apontam para que cerca de 83% dos inquiridos reconheçam esta realidade manifestando a sua concordância. No entanto, verifica-se que 3 docentes discordam desta posição. Importante salientar que, destes 3 docentes, os 2 que discordam totalmente pertencem ao grupo de Educação Especial e já utilizaram sistemas de CAA, o terceiro docente pertence ao 2º CEB, já ouviu falar na CAA mas nunca utilizou nenhum sistema de CAA.

### **1.21 Incluir esses alunos em turmas regulares não é benéfico para a sua aprendizagem.**

#### **Inclusão em turmas regulares sem benefícios para as suas aprendizagens**

	Frequência
Discordo totalmente	27
Discordo	32
Nem concordo, nem discordo	18
Concordo	5
Concordo totalmente	2
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



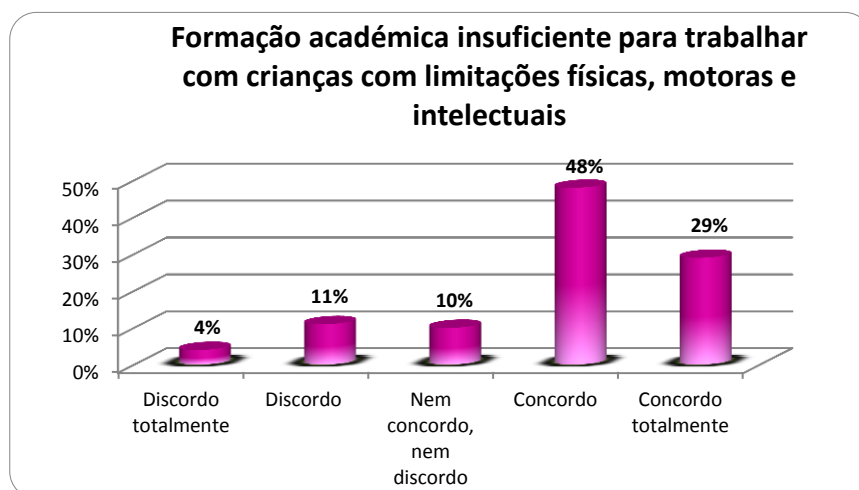
**Gráfico 30 – Inclusão em turmas regulares sem benefícios para as suas aprendizagens.**

Relativamente ao facto de não ser benéfico para as suas aprendizagens incluir alunos com dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem em turmas regulares, 70% dos docentes inquiridos discordam desta afirmação, defendendo a inclusão destes alunos. No entanto, constata-se que 8%, ou seja 7 dos inquiridos não partilham desta posição, manifestando opinião contrária à da maioria. De referir que, deste grupo de docentes, dois pertencem ao grupo de Educação Especial e os restantes ao 3º CEB, todos trabalham com crianças com NEE.

#### **1.22 Considera insuficiente a sua formação académica para trabalhar em contexto de sala de aula com crianças que apresentam graves limitações ao nível físico, motor e intelectual (Paralisia Cerebral).**

##### **Formação académica insuficiente para trabalhar com crianças com limitações físicas, motoras e intelectuais**

	Frequência
Discordo totalmente	3
Discordo	9
Nem concordo, nem discordo	8
Concordo	40
Concordo totalmente	24
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 31 – Formação acadêmica insuficiente para trabalhar com crianças com limitações físicas, motoras e intelectuais.**

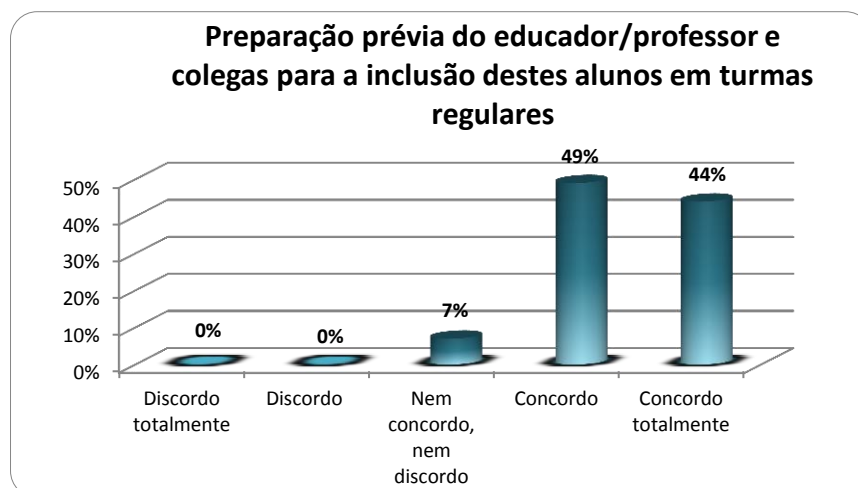
Quanto ao considerarem a sua formação acadêmica insuficiente para trabalharem, em contexto de sala de aula, com alunos que apresentem graves limitações motoras, físicas e intelectuais, os docentes, na sua maioria, revelam ter esta lacuna ao nível da sua formação. No entanto, verifica-se que 15% dos docentes inquiridos discordam, considerando-se devidamente preparados para trabalharem com estas crianças. Da análise dos resultados, constata-se que 7 destes docentes são de Educação Especial, dos quais 3 têm mestrado e 4 uma pós-graduação nesta área, 4 docentes lecionam no 3º CEB sendo que 2 deles têm uma pós-graduação em Educação Especial e 1 docente do 2º CEB também ela com uma pós-graduação nesta área.

Num universo de 84 inquiridos, 8 revelam não ter opinião formada sobre este assunto.

### **1.23 A inclusão destes alunos em turmas regulares exige uma preparação prévia por parte do(s)educador(es)/professor(es) titular(es) e dos colegas de turma.**

#### **Preparação prévia do(s) educador(es)/professor(es) e colegas para a inclusão destes alunos**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	6
Concordo	41
Concordo totalmente	37
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



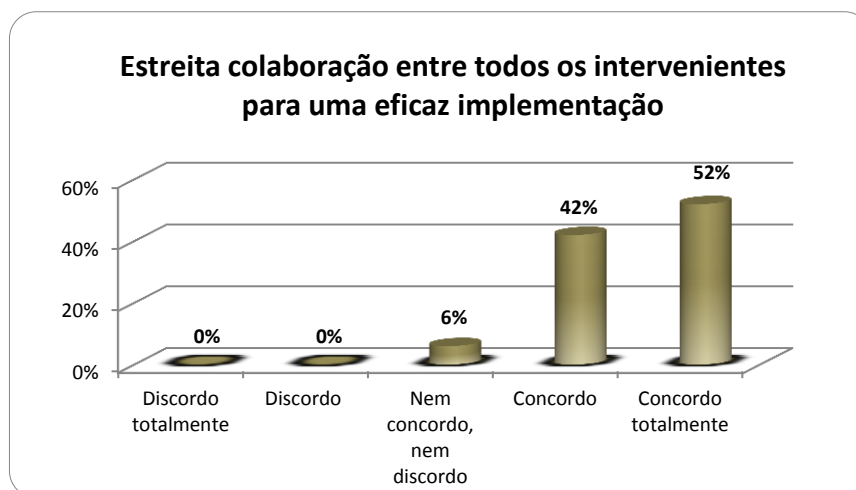
**Gráfico 32 – Preparação prévia do educador/professor e colegas para a inclusão destes alunos em turmas regulares.**

Relativamente a esta questão mais de 90% de inquiridos concordam que é necessária uma preparação prévia por parte dos professores e dos colegas da turma para a inclusão dos alunos com graves limitações motoras, físicas e intelectuais, em turmas regulares. Apenas 6 docentes não têm opinião sobre este assunto.

#### **1.24 Para uma eficaz implementação da CAA em alunos com Paralisia Cerebral tem de existir uma estreita colaboração entre educador/professor(es)/Escola/família/colegas/ professor de Educação Especial.**

##### **Necessidade de uma estreita colaboração entre todos os intervenientes para uma eficaz implementação**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	5
Concordo	35
Concordo totalmente	44
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 33 – Necessidade de uma estreita colaboração entre todos os intervenientes.**

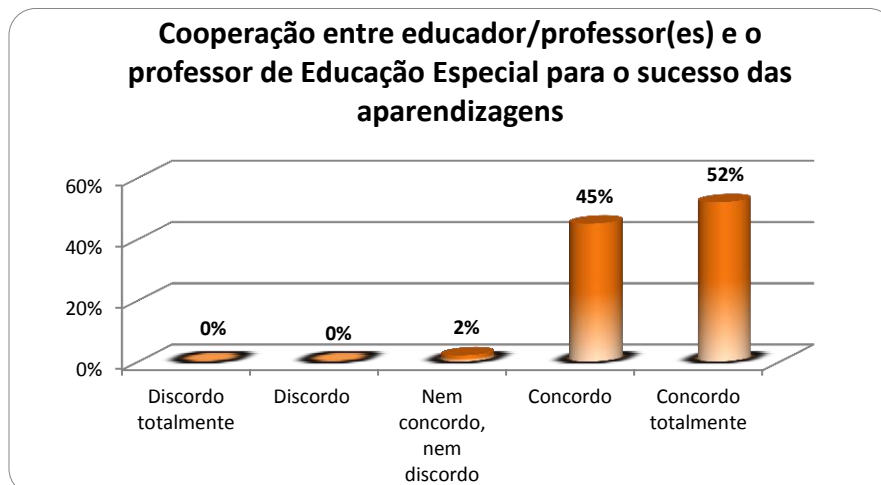
Relativamente à necessidade de existir uma estreita colaboração entre todos os intervenientes, desde os professores regulares e de Educação Especial, à família e aos colegas, para uma eficaz implementação da CAA, verifica-se, de acordo com os dados do gráfico 33, um consenso alargado, 94% dos inquiridos reconhecem esta necessidade.

Apenas 5 docentes inquiridos não têm opinião formada: 1 docente do 1º CEB, 1 do 2º CEB e 3 do 3º CEB e secundário. Destes 5 docentes, 4 não têm formação na área de Educação Especial, no entanto, uma docente do 3º CEB e secundário tem uma pós-graduação sendo a única já ter ouvido falar em CAA.

#### **1.25 A cooperação entre o educador/professor(es)titular(es)de turma e o de Educação Especial é indispensável para o sucesso das aprendizagens de crianças com NEE.**

##### **Necessidade de cooperação entre educador/professor(es) e o professor de Educação Especial para o sucesso das aprendizagens**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	2
Concordo	38
Concordo totalmente	44
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



**Gráfico 34 – Necessidade de cooperação entre educador/professor(es) e o professor de Educação Especial para o sucesso das aprendizagens .**

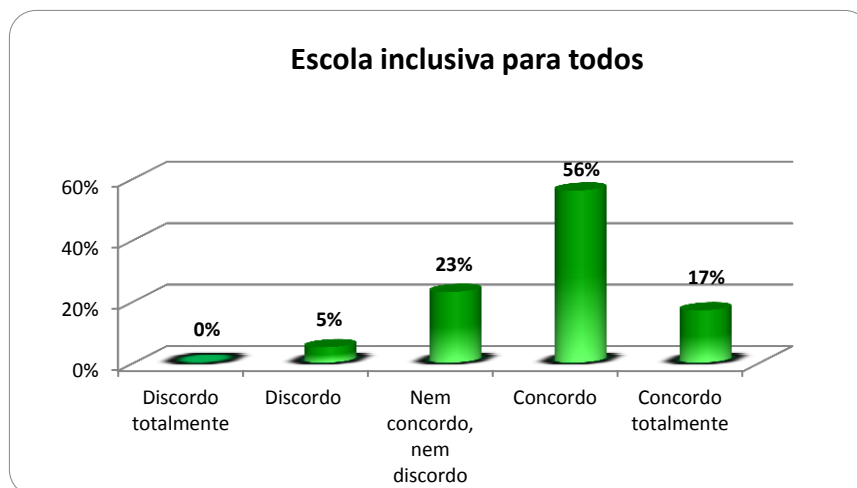
Quanto à necessidade de colaboração entre o(s) professor(es) titulares e o professor de Educação Especial para alcançar o sucesso dos alunos com necessidades educativas ao nível da linguagem e da comunicação, existe um consenso alargado atingindo quase os 100%. Com efeito, apenas 2 docentes do 3º CEB e secundário revelaram não ter opinião sobre este tema.

### **1.26 Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente das limitações físicas, motoras ou intelectuais que apresentam.**

#### **Escola inclusiva para todos**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	4
Nem concordo, nem discordo	19
Concordo	47
Concordo totalmente	14
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>





*Gráfico 35 – Escola inclusiva para todos.*

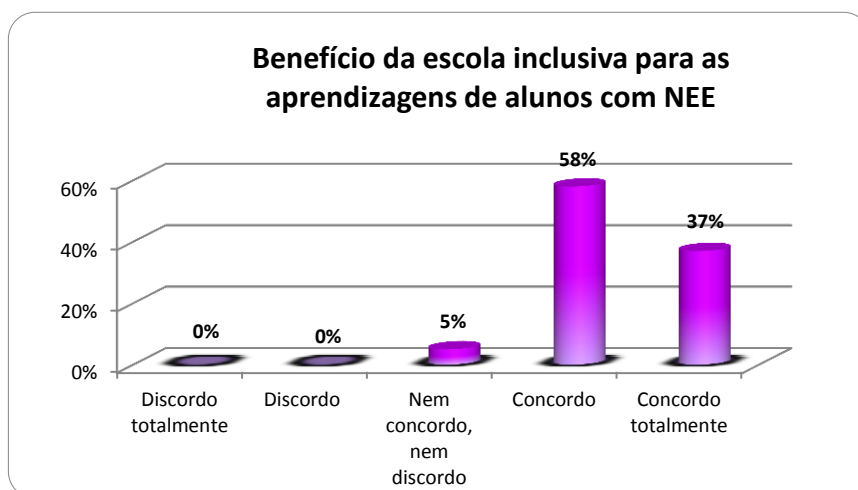
Quanto à necessidade de todas as crianças aprenderem juntas independentemente das suas limitações, verifica-se que 73% reconhecem ser importante e desejável. No entanto, constata-se, a partir da análise do gráfico 35, que existem 4 inquiridos que discordam desta ideia. Destes, 3 são docentes do 3º CEB e secundário e 1 do 1º CEB, nenhum tem formação na área da Educação Especial, não trabalham com alunos NEE e 2 deles nunca ouviram falar em CAA.

Tal como em questões anteriores, verifica-se que 23% dos inquiridos revelam não ter opinião formada sobre o assunto em causa. Este grupo de docentes é constituído por 15 do 3º CEB e secundário, 2 do 2º CEB e 2 do 1º CEB. Destes 19 docentes apenas 3 docentes do 3º CEB e secundário revelam ter uma pós-graduação em Educação Especial e 10 nunca ouviram falar em CAA.

#### **1.27 A escola só poderá ser inclusiva se proporcionar aos alunos com NEE um espaço significativo de aprendizagens.**

##### **Benefício da escola inclusiva para as aprendizagens de alunos com NEE**

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	4
Concordo	49
Concordo totalmente	31
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



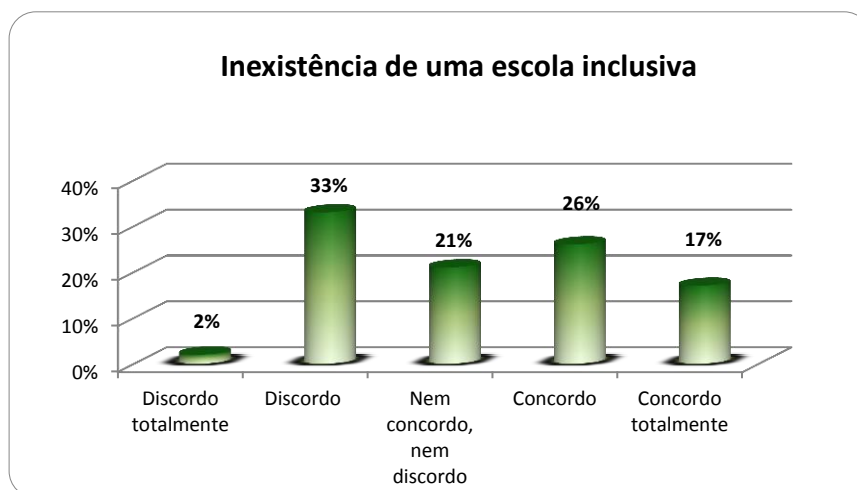
**Gráfico 36 – Benefício da escola inclusiva para as aprendizagens de alunos com NEE.**

Dos 84 docentes inquiridos, 80 consideram que a Escola deve ser para todos os alunos, sem exceção, um espaço privilegiado para as suas aprendizagens pois só assim poderá ser realmente considerada uma escola inclusiva. Apenas 4 docentes do 3º CEB e secundário não manifestam uma opinião concreta a este respeito.

### **1.28 O conceito de escola inclusiva está longe de ser uma realidade.**

#### **Inexistência de uma escola inclusiva**

	Frequência
Discordo totalmente	2
Discordo	28
Nem concordo, nem discordo	18
Concordo	22
Concordo totalmente	14
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



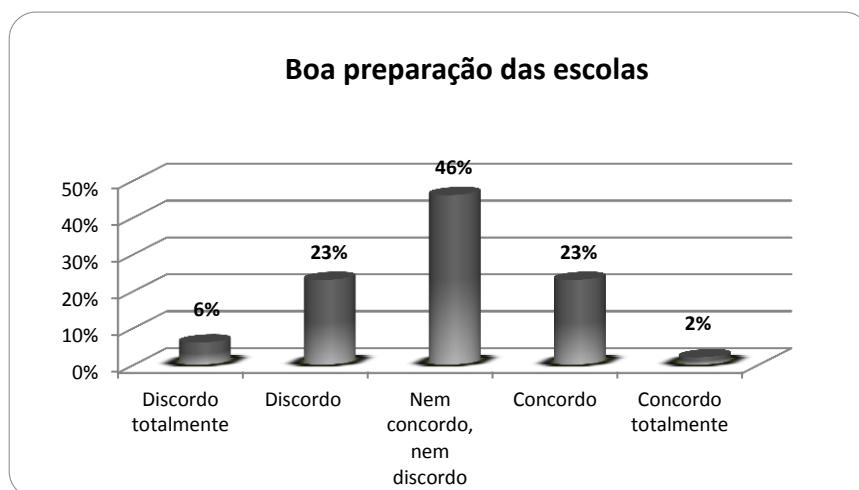
*Gráfico 37 – Escola inclusiva longe de ser uma realidade.*

Relativamente à Escola Inclusiva estar longe de ser uma realidade, as opiniões dos inquiridos dividiram-se, não existindo, por isso, um consenso ao nível das respostas. Verifica-se que 35% discordam desta afirmação e que 43% concordam com ela. Dos 84 docentes inquiridos, 18 não têm opinião formada sobre este assunto.

### 1.29 As escolas estão cada vez melhor preparadas para receber crianças com NEE.

#### **Boa preparação das escolas**

	Frequência
Discordo totalmente	5
Discordo	19
Nem concordo, nem discordo	39
Concordo	19
Concordo totalmente	2
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



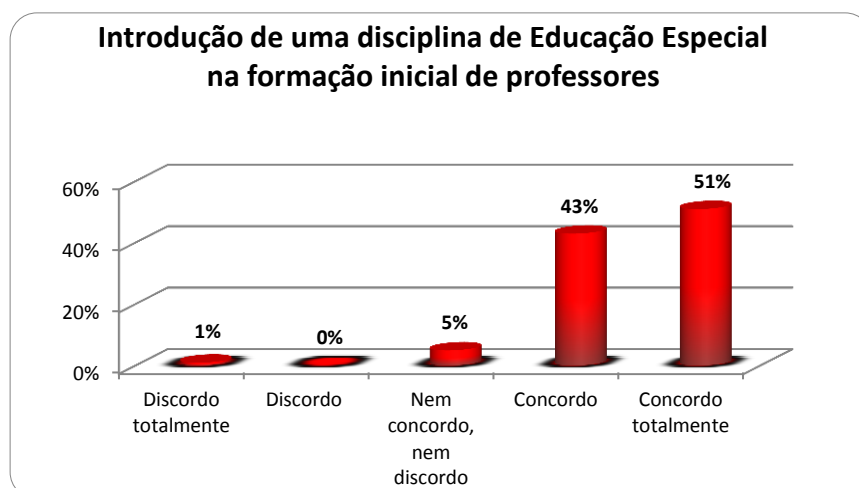
**Gráfico 38 – Boa preparação das escolas para receber crianças com NEE.**

Quanto à preparação das escolas para receber crianças com NEE, constata-se uma clara divergência nas opiniões dos docentes, 29% dos inquiridos discordam da afirmação e consideram que as escolas não estão preparadas para receber estas crianças, porém 25% consideram o contrário. Não menos relevante para esta análise é o facto de 46% dos inquiridos não terem opinião formada sobre esta questão.

### **1.30 Seria importante a introdução de uma disciplina de Educação Especial na formação inicial de professores onde se pudesse abordar as ferramentas e os recursos existentes para trabalhar com alunos NEE.**

#### **Introdução de uma disciplina de Educação Especial na formação inicial de professores**

	Frequência
Discordo totalmente	1
Discordo	0
Nem concordo, nem discordo	4
Concordo	36
Concordo totalmente	43
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>



***Gráfico 39 – Introdução de uma disciplina de Educação Especial na formação inicial de professores***

Relativamente ao gráfico 39, verifica-se que 94% dos inquiridos reconhece a necessidade e a importância de se introduzir uma disciplina de Educação Especial na formação inicial de professores, no sentido de se sentirem melhor preparados na utilização de recursos como a CAA. No entanto, 1 docente do 3º CEB e secundário com uma pós-graduação em Educação Especial discorda totalmente desta afirmação.

Tal como anteriormente, também nesta questão, existem 5 docentes do 3º CEB e secundário que não têm uma opinião formada sobre o assunto. Destes, 2 revelam ter uma pós-graduação em Educação Especial e 3 nunca ouviram falar em CAA.

Nesta segunda parte, serão apresentadas, com recurso a quadros sínteses, as conclusões retiradas das três entrevistas realizadas a três famílias de crianças com dificuldades de comunicação.

**Dados resultantes das entrevistas dirigidas a três famílias de crianças com dificuldades de comunicação.**

		Como tomou conhecimento com a CAA	Os SCAA que conhece	Os SCAA que utiliza ou utilizou	Razões para utilizar a CAA
<b>Conhecimentos sobre a CAA</b>	Fam.1	<i>Através do terapeuta da fala</i>	<i>Essencialmente o PECS e o Makaton</i>	<i>O PECS, neste momento já não porque o D. já fala, apesar de ser aquelas estereotipias</i>	<i>Foi o que o terapeuta J. concebeu e a Drª C. também, sugerindo que se fizesse um (dossiê) com aquelas coisas que lhe davam mais interesse, a comida, as saídas, esse tipo de coisas...</i>
	Fam.2	<i>Através do terapeuta da fala</i>	<i>Língua gestual e imagens</i>	<i>Está a aprender este ano Língua gestual como primeira língua. Recorreu à imagem...no início tentava construir as frases através das imagens.</i>	<i>Para falar, para comunicar ...</i>
	Fam.3	<i>Quando foi sinalizada, para ser uma criança a precisar da terapia da fala</i>	<i>O das imagens, depois associámos a imagem à palavra e depois também o gesto</i>	<i>Nós desde sempre demos-lhe todos ... no início, mais a língua gestual, mas não lhe dizia nada, depois começámos a introduzir a imagem.</i>	<i>E depois começámos a dar-lhe tudo, a perceber que era assim, era oferecer tudo e mais alguma coisa para ver se ela escolhia uma, neste momento usa todas, dependendo da que lhe der mais jeito.</i>

**Quadro 6** – conhecimento sobre a CAA.

**Conclusões** - Os terapeutas desempenham um papel preponderante na divulgação e implementação dos SCAA junto das crianças com limitações comunicativas e das suas famílias. Apesar de, na maior parte das vezes, não identificarem pelos nomes os SCAA que os filhos utilizam, reconhecem que o recurso à imagem ou ao gesto são importantes para o desenvolvimento da comunicação.

### HIPÓTESE VALIDADA:

**Hipótese 2** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas são mais informadas sobre os vários Sistemas de CAA.

		<b>Principais vantagens da CAA</b>	<b>Inconvenientes da CAA</b>	<b>Promoção da inclusão escolar e social</b>	<b>Melhoria das aprendizagens</b>	<b>Alterações emocionais e comportamentais</b>
<b>Vantagens /Inconvenientes da CAA</b>	Fam.1	<i>Na questão do D., no início, <b>para perceber</b>, principalmente...pronto, nós, os pais têm sempre aquela coisa que percebem, mas <b>há sempre algo que nós não entendemos, não é?! Mas, para os outros também entenderem, (...) E depois também para mim e para o D. foi muito bom para ele começar a falar mais, a desenvolver a comunicação</b>.</i>	<i>... <b>em Portugal</b>, agora não sei, mas <b>na altura não havia nada</b> como é que eu hei-de dizer... <b>que estivesse estruturado para isso. A falta de materiais</b>, por exemplo eu sei que <b>nos Estados Unidos, no Reino Unido havia capas apropriadas para eles terem, mochilas para eles, coisinhas, tudo próprio para eles, aqui nós temos de fazer adaptações</b></i>	<i><b>Sim, eu acho que sim, pelo menos alguém percebe, se eles precisarem de alguma coisa que não consigam dizer verbalmente, pelo menos toda a gente percebe uma imagem.</b></i>	<i>Hoje em dia <b>usa imagens associadas a frase para aprender a ler e escreve algumas coisas sim, já, muito pouco mas com cópia, associada a imagens, já consegue algumas coisas sim</b></i>	<i>... <b>eu acho que ele agora apesar de tudo está mais calmo, como fala como o entendem ele acalmou</b>, apesar de continuar com a agitação dele e com a hiperatividade porque é normal. <b>Ele mudou muito...</b> aquilo era uma confusão de todo o tamanho, ainda não é o tempo ideal mas já consegue.</i>

			<i>com dossiês, com folhinhas ... o problema, às vezes, é nós adaptarmos as coisas...</i>			
	Fam.2	<b>Facilitar a comunicação</b>	<b>Não.</b>	<b>Eu acho que sim.</b> De alguma forma <b>ele vai buscar o que aprendeu para tentar comunicar, acaba por ser...acho que é no dia-a-dia, assim</b> agora mais sim com a língua gestual, <b>é engraçado porque ele agora aprende na escola e vem-me ensinar em casa,</b> ainda agora me estava a dizer os dias da semana e depois perguntou-me para saber se eu sabia já.	<b>Contribui claro,</b> porque de certa forma <b>acaba por ele de uma forma mais fácil conseguir perceber coisas que ele se não fosse assim não conseguiria entender.</b> Eles trabalham por ... pronto, <b>ele está aprender língua gestual e é tudo muito à base de imagens, acaba por ser mais fácil para ele perceber e assimilar.</b>	<b>(...) Mais seguro,</b> nesse campo sim. <b>Sim porque ele sente-se frustrado quando quer dizer alguma coisa e nós não o conseguimos compreender.</b> Quando ele consegue recorrer a sistemas que o ajudam a comunicar, eu acho que ele se sente mais...até fica contente e surpreendido.
	Fam.3	<b>É a comunicação, quebrar o gelo, conseguirmos ouvi-los dizer, por exemplo, que estão tristes, quando é uma coisa que não se</b>	<b>Sinceramente não.</b> É assim, é preciso estar atualizado, isto no caso do tablet, <b>é preciso estar atualizado ao nível de informática, conhecer dicas e</b>	<b>Sim.</b> Por exemplo <b>quando lhe foi dado o tablet com os programas incluídos, conseguiu reunir praticamente a escola toda de volta dela.</b> Pelo interesse	<b>Tudo o que se faz no papel pode-se fazer num... seja num tablet ou num dossiê de SPC, seja lá o que for. Pode – se introduzir sempre</b>	<b>... Noto-a um pouco mais serena quando tem que me contar alguma coisa. (...) está muito mais serena, menos revoltada de certa forma</b> porque era o que mais se notava, <b>irada mesmo por</b>



		<i>pode agarrar e mostrar ...</i>	<i>meios para introduzir sempre vocabulário novo, e imagens e... como tem uma infinidade de opções e de vantagens pode se introduzir tudo e mais alguma coisa só que por mais que a gente tenha um dicionário ou milhões de dicionários nunca está lá a palavra que nós queremos.</i>	<i>por ela e claro também pelo interesse em verem porquê que aquilo era assim um método tão bom. (...) Todo o meio (escolar) está preparado para ela comunicar daquela forma ou de outra que ela escolha, mas sendo sempre aquele o auxílio principal de maneira que toda a gente percebe.</i>	<i>novas metas, novos objetivos.</i>	<i>não conseguir ser compreendida</i>
--	--	-----------------------------------	---	--	--------------------------------------	---------------------------------------

**Quadro 7** – Vantagens e inconvenientes da CAA.

**Conclusões** - As famílias reconhecem que a principal vantagem da CAA é permitir a estas crianças a comunicação com os outros, que sejam compreendidas. A falta de materiais existentes no nosso país e a necessidade de se estar permanentemente atualizado são os inconvenientes apontados. As famílias entrevistadas reconhecem que a CAA promove a inclusão escolar destes alunos. Através do recurso à imagem, ao gesto, às novas tecnologias é possível compreendê-las e integrá-las em diversos contextos, designadamente, escolar e familiar. Também ao nível das aprendizagens as famílias consideram que a CAA proporciona melhorias. Quanto às emoções conclui-se que a nível emocional, as famílias referem uma maior segurança e serenidade por parte das crianças que recorrem à CAA, em parte porque conseguem ser compreendidas pelos outros.

## HIPÓTESES VALIDADAS:

**Hipótese 1** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas reconhecem as vantagens da utilização da CAA na aprendizagem dos seus filhos.

**Hipótese 4** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas reconhecem o contributo da CAA para uma melhoria ao nível das emoções dessas crianças.

**Hipótese 5** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas reconhecem o contributo da CAA na inclusão escolar e social dessas crianças.

		<b>Melhor idade para iniciar a utilização de SCAA</b>	<b>Utilização feita nas escolas da CAA</b>	<b>Maiores dificuldades sentidas pelos pais na utilização da CAA</b>	<b>Utilização em casa da CAA</b>
<b>Utilização da CAA</b>	Fam.1	<i>quanto mais cedo melhor nestas crianças, mas nisso é em tudo, terapias, tudo ... nestas crianças quanto mais cedo melhor</i>	<i>ele esteve alguns anos ainda no jardim, esteve um ano no apoio através do estado, mas eu nunca deixei de ir, apesar disso, mais tempo à ARCIL, pagando e sempre, eu acho que isso é muito importante porque se eu procurar, mesmo fora, outro tipo de ajudas e depois com os professores tentar que articulem os professores do D, os terapeutas, tudo isso, tentar saber opiniões de uns, de outros, tentar que</i>	<i>não é fácil, se nós formos a seguir os passos todos, não é nada fácil, e andar sempre com a pastinha atrás para todo o lado, também não é muito fácil. Obrigava o D. a recorrer à pastinha para dizer o que é que queria e depois repetia a frase com ele para ele falar.</i>	<i>mostrar-lhe as imagens e dizer-lhe para ele falar, para antever o que nós íamos fazer, porque isso também é muito importante. O vestir, vamos vestir isto ... o comer, o beber, o sair.</i>

			<b>trabalhássemos todos em conjunto para o bem do D.</b>		
	Fam.2	<i>Eu acho que é logo que seja viável e possível porque <b>quanto mais cedo eles começarem melhor.</b></i>	<i><b>na escola</b> já é mais complicado, não é? <b>Os apoios não são muitos</b> e nós teríamos que ... aqui, ele teve o terapeuta da fala, o terapeuta J., de resto ele não tinha mais nada... é assim tinha professor de educação especial, pouco mas em qualidade,</i>	<i><b>Nós queremos ajudar e não sabermos, (...)</b> Neste caso da língua gestual, acaba por ser mais complicado porque se há coisas pronto que ele vai-nos explicando e vai-nos ensinando, não é? Mas exige um esforço da nossa parte para nós conseguirmos falar com ele. Até porque é assim ele fala e nós percebemos e se calhar às vezes também o problema é justamente nós percebermos e ele as vezes talvez não se esforça tanto nesse sentido (...). <b>É tudo muito novo para ele e para nós (Língua gestual)</b></i>	<i><b>Mais através de imagens e agora o que ele me vai dizendo da língua gestual.</b></i>
	Fam.3	<i><b>quanto mais cedo forem estimulado melhor</b> e não é só, porque toda a gente que está a volta também faz uma aprendizagem, não é?</i>	<i><b>se as escolas conhecerem os métodos e tiverem interesse em que os meninos também conheçam e os pais, é muito bom</b>, seria bom, seria perfeito, <b>pior é quando há barreira e</b></i>	<i>A aquisição, neste caso. (...) sim, <b>neste momento é o atualizar, porque estou com um problema no meu computador de secretária, tem um programa...um</b></i>	<i>por exemplo <b>quando elaboramos uma lista de compras</b>, há uma coisa ou outra, um alimento ou outro que <b>ela não consegue verbalizar bem ou não se consegue fazer entender, claro que lá vai o tablet,</b></i>

			<i>quando os pais só têm acesso a alguma informação porque alguém deixa escapar.</i>	<i>sistema operativo antigo e só naquele, para já, é que dá para fazer alterações, então tenho que me deslocar, tenho de trazer o tablet, ir à escola onde está programa base instalado, pedir ao professor para fazer as alterações e depois copiá-las para lá. Para já essa é a minha maior dificuldade.</i>	
--	--	--	--	--	--

**Quadro 8** – Utilização da CAA.

**Conclusões** - As famílias concordam que quanto mais cedo se iniciar o recurso à CAA melhor para a criança. Reconhecem, no entanto, que as escolas nem sempre têm os apoios necessários sendo, frequentemente, preciso o recurso a apoios externos à escola. Nem sempre as escolas dão a conhecer novas metodologias aos pais. Apesar de se esforçarem e quererem ajudar os filhos, reconhecem que nem sempre se sentem preparados ou possuem os meios para esse efeito. Em casa, para comunicarem e darem continuidade ao trabalho desenvolvido na escola, recorrem a imagens, programas e/ou língua gestual.

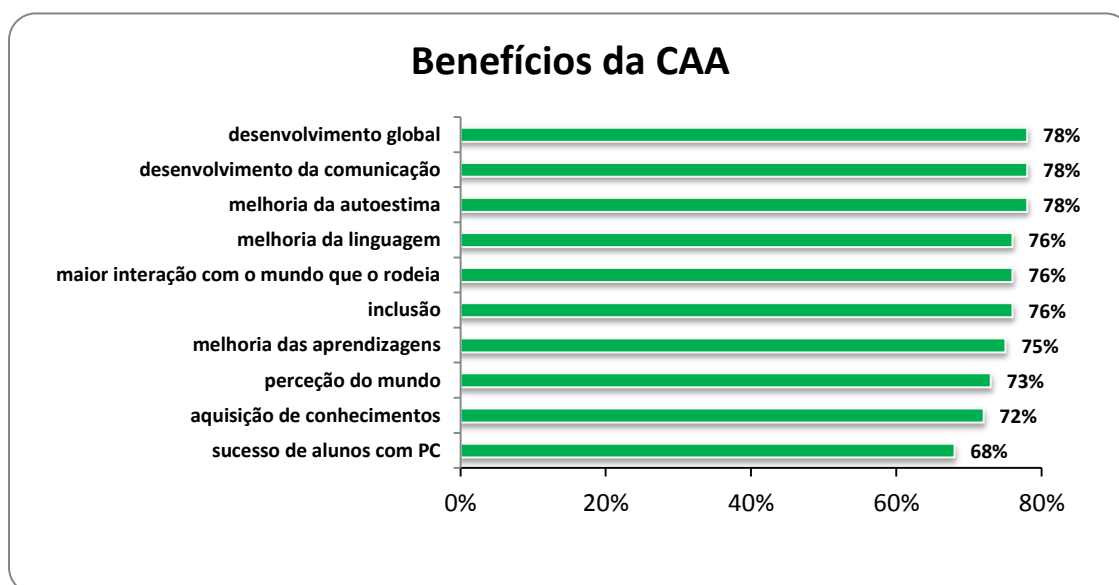
#### HIPÓTESE VALIDADA:

**Hipótese 3** – As famílias (pais) de crianças com NEE comunicativas revelam menos dificuldades na utilização dos vários Sistemas de CAA.

## CAPÍTULO 2 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DOS RESULTADOS

Efetuada a análise cuidadosa dos dados, impõe-se, de seguida, retirar as conclusões do trabalho realizado. Assim, verificaremos, nesta parte, se é possível ou não comprovar as hipóteses formuladas e confirmar as informações recolhidas aquando da revisão da literatura com os resultados obtidos através do questionário aplicado aos docentes e das entrevistas realizadas às famílias.

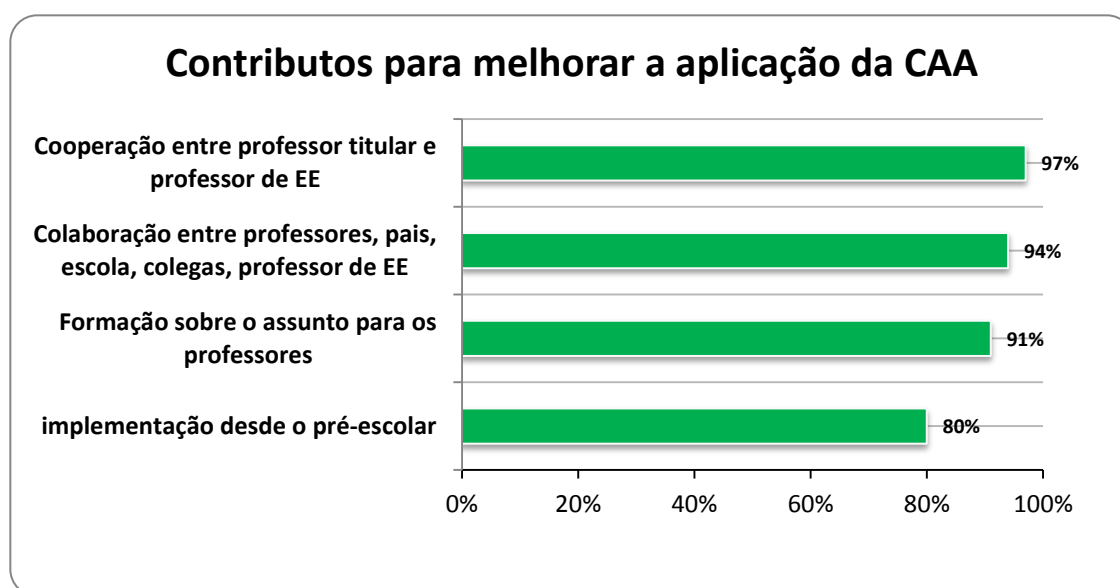
Os resultados apurados permitem-nos concluir que a maioria dos 84 inquiridos e as famílias entrevistadas acreditam nas vantagens da utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa enquanto fator de inclusão de alunos NEE e recurso potencializador de aprendizagens/ desenvolvimento para estas crianças. Verifica-se a validação de todas as hipóteses formuladas. Assim, confirma-se que as variáveis independentes referentes ao género, idade, habilitações académicas, categoria profissional, tempo de serviço, nível de ensino não influenciam direta e significativamente as opiniões dos professores sobre as vantagens da CAA na inclusão escolar dos alunos com NEE. No entanto, salienta-se que o facto de terem formação na área da Educação Especial já influencia as opiniões dos docentes, pois como revelam maior conhecimento sobre este assunto, a maioria reconhece os benefícios do recurso à CAA na inclusão escolar daqueles alunos.



*Gráfico 40 – Benefícios da CAA*

Apesar de validadas as hipóteses torna-se oportuno explicitar algumas conclusões retiradas da análise dos dados.

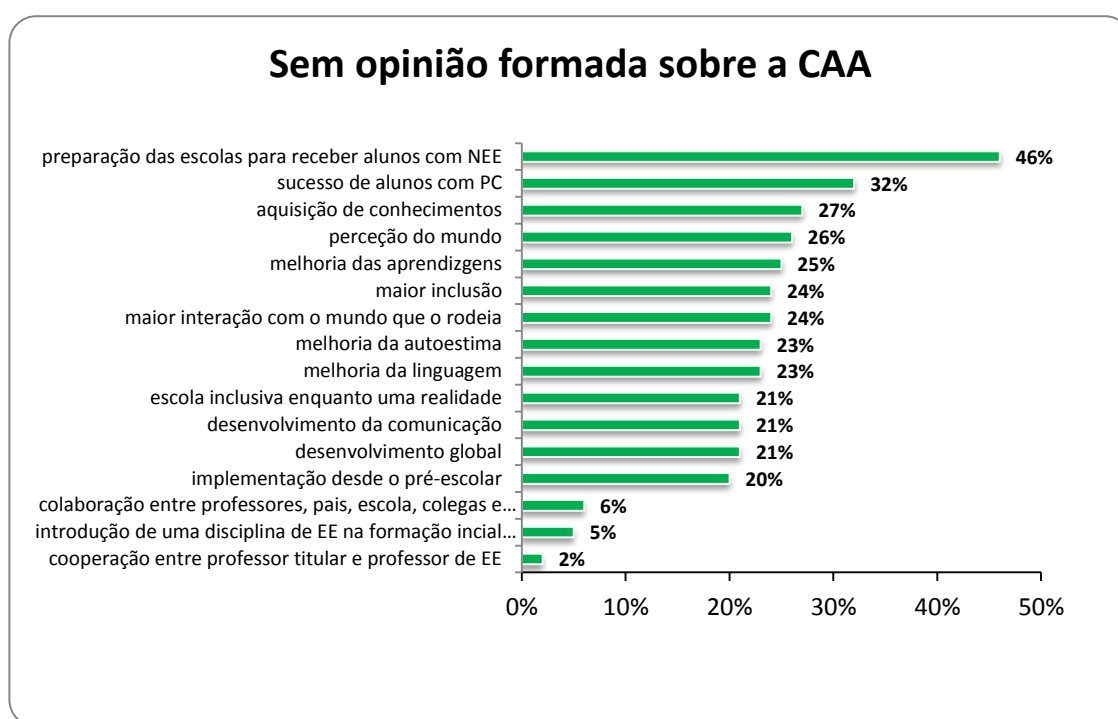
Uma percentagem significativa de docentes inquiridos manifesta opinião concordante sobre os benefícios da CAA no desenvolvimento global da criança com NEE, quer a nível emocional, quer a nível de aprendizagens mas também a nível social com uma melhor inclusão em contexto escolar. Depreende-se, da análise efetuada aos resultados, que um dos aspetos que os docentes e as famílias consideram importante é a colaboração e cooperação entre todos os intervenientes, desde professores, a colegas, passando pela família. A necessidade de formação nesta área também é muito referenciada, pois os docentes revelam ter muita dificuldade em trabalhar com estes recursos, não se sentindo, na maior parte das vezes, preparados para essa tarefa. Outra conclusão relevante e que reúne consenso é a sua implementação, o mais cedo possível, de preferência desde o pré-escolar. Ideia, aliás, defendida por muitos estudiosos pois, segundo estes, quanto mais cedo se estimular a criança, mais progressos, ao nível do seu desenvolvimento, se poderão alcançar.



***Gráfico 41 – Contributos para melhorar a aplicação da CAA***

A partir dos dados recolhidos, constata-se que existe um número significativo de inquiridos que revela, ao longo do questionário, não ter opinião sobre as questões colocadas. O cruzamento de dados efetuado permitiu analisar, mais pormenorizadamente,

este conjunto de docentes. Assim, verifica-se que a maioria destes docentes é do sexo feminino, situa-se na faixa etária entre os 40 e 45 anos de idade, tem uma licenciatura, pertence ao quadro de escola ou agrupamento e tem mais de 20 anos de serviço, sendo o maior número do 3º CEB e secundário, seguido do 2º e 1º CEB. A maioria destes inquiridos nunca ouviram falar em CAA, aspeto que parece justificar esta falta de opinião sobre o assunto.



**Gráfico 42 – Sem opinião formada sobre a CAA**

As respostas permitem-nos concluir que uma elevada percentagem dos inquiridos reconhece a importância da CAA para a melhoria da inclusão, da autoestima e do desenvolvimento global dos alunos com graves limitações ao nível da linguagem e da comunicação, posição, aliás, partilhada por Tetzchner e Martinsen (2000:17) que realçam os benefícios da comunicação para a constituição do sujeito:

“O fato de proporcionar uma forma de comunicação alternativa às crianças e aos adultos que não podem expressar-se através da fala tem como consequência melhorar sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controle sobre sua vida e maior autoestima, dando-lhes oportunidade de sentirem maior igualdade na sociedade.”

Também, Nunes e Nunes (2007:30) destacam outro aspecto essencial:

“O grande mérito da comunicação alternativa/ampliada é o de dar a vez e a voz aos indivíduos não oralizados para fazer escolhas e expressar suas necessidades, sentimentos e pensamentos de forma mais transparente. Sua utilização representa uma esperança de que seus interlocutores possam se conscientizar do complexo mundo interno dessas pessoas, e, assim, favorece sua inserção social e o pleno gozo de seus direitos como cidadãos.”

Como já referimos anteriormente, a necessidade de formação complementar para poder trabalhar com alunos com NEE e, especificamente, com novas ferramentas e metodologias, é uma das razões apontadas para a dificuldade ressentida na eficaz implementação da CAA junto de alunos que revelam graves limitações ao nível da comunicação e da linguagem. Essa limitação comunicativa poderá, em muitas situações, inviabilizar a sua efetiva inclusão em contexto de sala de aula, pois, como sabemos, esse espaço é, por excelência, um lugar de interações e comunicação. Assim, esta constatação vem confirmar o que foi referido aquando da pesquisa bibliográfica e defendida por autores como Prieto (2006) que defende:

“A formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino, que nessa perspetiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.”

De acordo com esta autora, se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve-se assegurar “oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos”.

Este estudo também nos permitiu concluir que, para existir inclusão, devem existir mudanças ao nível das funções e das responsabilidades de todos os profissionais da educação. A estes compete um papel mais ativo no processo ensino aprendizagem, mas também uma nova atitude perante a diversidade existente na escola e na sala de aula. Correia (2008:53) destaca a importância desta mudança de atitude por parte dos professores:



“ (...) devem desenvolver, não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação aos princípios que o movimento de inclusão encerra. Torna-se, assim, necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente, por conseguinte, a qualidade da educação.”

Outra conclusão possível de ser retirada desta análise é a de que a maioria dos inquiridos defende a necessidade de se repensar e reajustar a esta nova realidade da escola a formação inicial de professores, introduzindo nos planos de estudo uma área dedicada à educação especial, tal como defende Correia (2008: 53)

“É também necessário, na minha óptica, reconsiderar a formação inicial, através da análise dos planos de estudo das licenciaturas em educação, comparando os seus conteúdos com as competências profissionais exigidas pela escola de hoje, onde se pretende que os alunos com NEE recebam uma educação apropriada às suas necessidades.”

A consciência de que deve existir uma estreita colaboração entre todos os intervenientes, de forma a contribuir de forma eficaz para a aplicação de estratégias e instrumentos adequados a cada aluno com necessidades educativas especiais é outro aspeto que reuniu um consenso alargado nos docentes inquiridos e nas famílias entrevistadas. Nesse sentido, Correia (2008: 50) considera

“A filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais diretamente com os alunos com NEE, ao papel do professor de educação especial e do psicólogo, que devem trabalhar mais diretamente com os educadores e/ou professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais activas nos processos de aprendizagem dos alunos.”

Verifica-se que, apesar das dificuldades que reconhecem sentir, a maioria dos inquiridos considera que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das suas limitações físicas, motoras ou intelectuais. Posição defendida por Correia (2008:13) quando afirma:

“Inclusão significa atender o aluno com NEE, inclusive aquele que tem NEE severas, em turmas regulares, com o apoio dos serviços de educação especial. Sendo assim, o

princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as significativas, na classe regular, de modo a atingir os objectivos que lhe foram traçados tendo em conta as suas características e necessidades.”

Muitos autores defendem a implementação da CAA o mais precocemente possível pois dessa forma será possível estimular a criança e potencializar aprendizagens que seriam impossíveis sem este recurso. Os inquiridos e as famílias entrevistadas mostraram, através das suas respostas, concordar com esta ideia, defendendo a utilização da CAA desde o pré-escolar, mas também a necessidade de existir uma estreita colaboração entre todos os intervenientes desde os professores, à Escola, a família, os colegas e o professor de Educação Especial. Desta forma, será possível prolongar as aprendizagens conseguidas em contexto escolar para outros contextos onde a criança se encontra inserida tornando-os o mais natural possível. Nesse sentido, Dunst e Bruder (2002) afirmam que a casa, a comunidade, os contextos de creche e jardim-de-infância e quaisquer outros locais, cenários e atividades em que as crianças têm oportunidades e experiências de aprendizagem, são contextos naturais.

Relativamente à sala do jardim-de-infância, enquanto contexto natural, não basta que a criança lá esteja fisicamente, é preciso incluí-la, maximizar o desenvolvimento de áreas críticas e fomentar a comunicação, compreensão e aceitação entre crianças, com e sem deficiência (Briker, 1995).

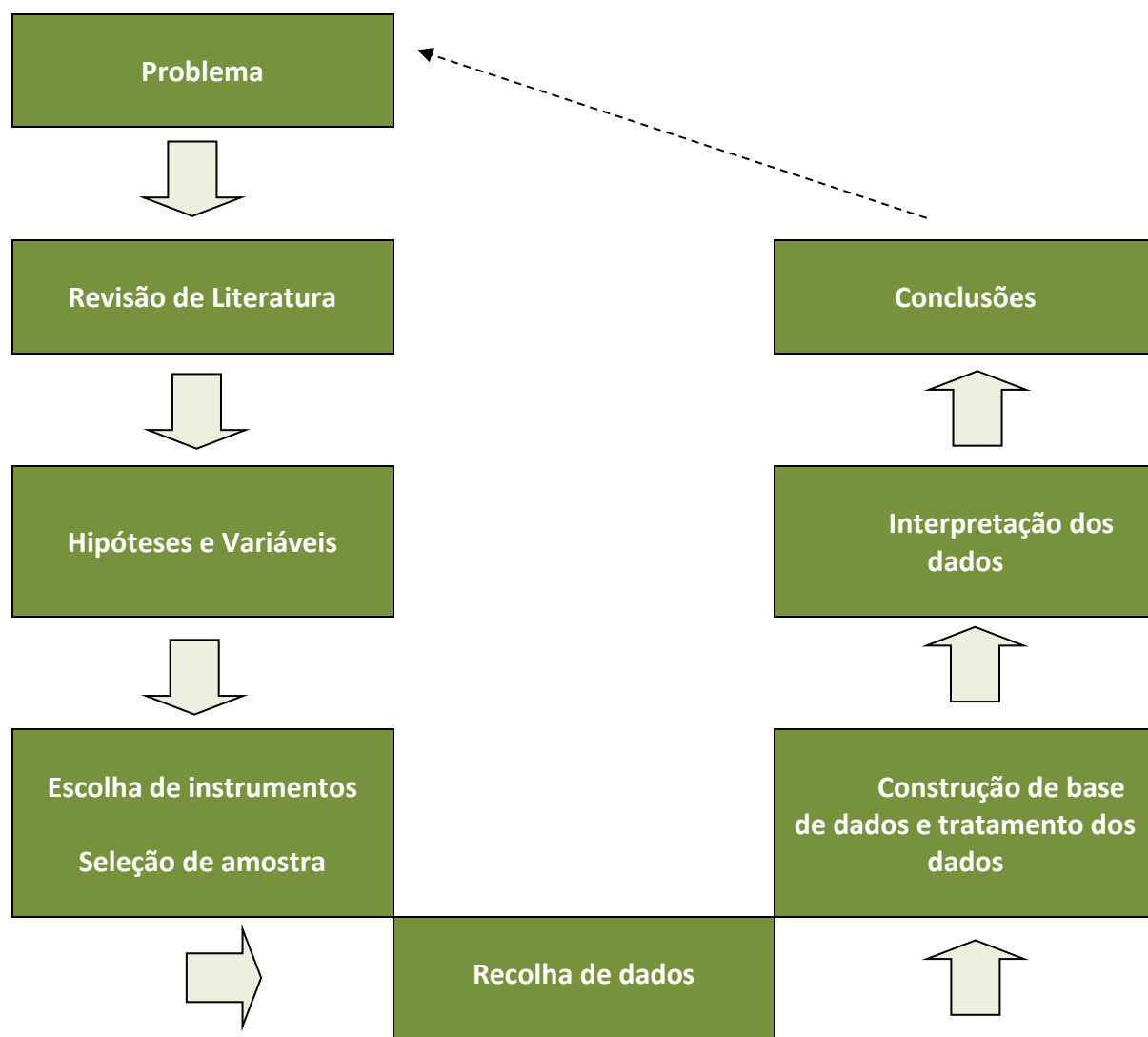
Assim, numa criança que revele limitações comunicativas significativas, não bastará fornecer-lhe um SAAC para que esta possa exprimir-se e interagir com os outros, serão necessárias estratégias pedagógicas que permitam que este sistema seja bem-sucedido e funcione como um facilitador das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Nogueira (2009: 48), citando Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, refere, que no caso de crianças com paralisia cerebral

“Ao implementar um SAAC, pretende-se dar possibilidade à criança de ter acesso ao currículo e participar activamente nas diversas actividades, organizar o seu raciocínio e tornar-se mais autónoma. Tem também como repercussão o melhoramento da sua qualidade de vida, proporcionando-lhe um maior controlo sobre si mesma e maior autoestima, dando-lhe oportunidade de se integrar não só no Jardim de Infância como também na sua comunidade e na sociedade em geral, realizar experiências, investir no processo de aprendizagens e, consequentemente, no seu desenvolvimento global.”

Este processo de implementação de SAA deverá acompanhar a criança, no seu crescimento e desenvolvimento, aumentando gradualmente a complexidade das interações comunicativas adequando-as à realidade da criança.

Conclui-se, assim, a última etapa definida num processo de investigação, tal como ilustra o quadro que se segue.

## O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO



**QUADRO 9** – Etapas do processo de investigação

## **IV- PARTE – CONCLUSÃO**

## CONCLUSÃO

"O facto de sermos não sei quantos milhões de pessoas e, não obstante, a comunicação, a comunicação completa, ser totalmente impossível entre duas pessoas parece-me uma das coisas mais trágicas do mundo."

*Georges Simenon*

A comunicação é uma necessidade inerente a qualquer ser humano, sendo ilimitada a sua capacidade de comunicar tanto verbalmente como não-verbalmente. Com efeito, nem sempre são necessárias palavras para se transmitir uma mensagem ou um sentimento. O ato de comunicar pode ser realizado das mais diversas formas, através do contato físico (abraços ou beijos) ou, até mesmo, da expressão corporal (acenos, olhares, choros, risos, gestos).

Numa sociedade onde as tecnologias e as novas formas de comunicar estão na ordem do dia, permitindo-nos, à distância de um clique, interagir, a qualquer momento, com outras pessoas, independentemente da distância física que nos separa, é uma das grandes conquistas da modernidade. Porém, nem todos os indivíduos revelam esta facilidade de acesso e de comunicação com os outros e com o mundo. Existem muitos indivíduos que, por múltiplas razões, não conseguem utilizar, na sua plenitude, a linguagem falada ou escrita para comunicar. Nesses casos, o recurso a outras formas de comunicação torna-se, então, necessária. Os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa surgem como uma possível resposta às limitações ao nível da linguagem e da comunicação e, assim, um valioso instrumento para a inclusão destas pessoas, pois, como sabemos, a ausência de comunicação e interação com o mundo que nos rodeia conduz, inevitavelmente, ao isolamento e à exclusão social.

Nunca se falou tanto na necessidade de inclusão escolar, na rede regular de ensino, de alunos com necessidades educativas especiais, existindo legislação que, de forma explícita, define a obrigatoriedade, por parte da escola, em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. Importa, porém, referir que a inclusão não se pode resumir apenas a acolher o aluno com necessidades educativas especiais na escola, mas também à criação de condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento das suas potencialidades. É necessário e urgente uma nova organização dos sistemas de ensino, para que, desta forma, seja assegurada a permanência de todos os

alunos, independentemente de apresentarem ou não necessidades educativas especiais, sem esquecer os fundamentos que devem reger o conceito de escola: a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino.

Neste processo de transformação e de reforma da escola é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores e dos professores para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos. Com efeito, verifica-se que a falta de preparação dos professores continua a ser apontada como um dos principais obstáculos à educação inclusiva.

Em suma, o grande desafio que se coloca para que a inclusão ocorra é ter a consciência de que a escola deve proporcionar o desenvolvimento integral de todas as crianças, sejam elas ou não portadoras de limitações. Deve ser respeitado o ritmo de cada criança, cabendo ao professor a implementação de metodologias e ferramentas que, em contexto de sala de aula, contribuam para o seu desenvolvimento dentro e fora da escola. A colaboração, num esforço conjunto, de todos os intervenientes e principalmente da família no processo ensino-aprendizagem torna-se, por isso, fundamental para uma melhoria das aprendizagens de crianças com necessidades educativas especiais.

## **SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO**

A temática da Comunicação Aumentativa e Alternativa, tendo em conta a sua relevância e atualidade, poderá, futuramente, ser objeto de outros polos de investigação:

- Uma investigação em que seja possível, em contexto real, monitorizar a evolução de uma criança com paralisia cerebral com recurso a SCAA - (estudo de caso);
- Focar a investigação num nível de ensino específico, nomeadamente, no pré-escolar ou no primeiro ciclo, tendo em conta a importância da implementação da CAA o mais precocemente possível em crianças que apresentem dificuldades ao nível da linguagem e da comunicação;

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Speech – Language- Hearing Association (2000). *Issues in determining eligibility for language intervention*. Disponível em: <http://www.asha.org.html>.
- Andrada, M.G. (2000). *Paralisia cerebral – etiopatogenia/diagnóstico/intervenção*. Lisboa
- Ávila, B., Passerino, L., Rodrigues, G. (2009). Tecnologias na inclusão: possibilidades da comunicação alternativa e aumentativa para alunos com necessidades educativas especiais. In: *VI Congresso Internacional de Educação: Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?*. V.6, São Leopoldo: Casa Leiria, 632-645.
- Azevedo, L. (2005). Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa. In Sousa, D. N. & Santos, M. A. (Coord.). *VI Ciclo de Conferências Recursos Tecnológicos para pessoas com necessidades educativas especiais*. Fafe: Âgora. Coleção Gustavo da Costa Pereira, 67-78.
- Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bernstein, D. K., Tiegerman, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. Macmillan Publishing Company, USA.
- Brancalioni, A.R., Moreno, A.C., Souza, A.P.R., Cesa, C.C. (2011). *Dialogismo e Comunicação Aumentativa Alternativa em um caso (Dialogism and augmentative and alternative communication ) in Rev. CEFAC. nº 13 mar-abr.377-384.*
- Briker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Buckley, S., Bird, G.(1993). Teaching Children with Down’s Syndrome to Read, in *Down’s Syndrome Research and Practice*, The Journal of Sarah Duffen Centre, University of Portsmouth, V.1, n 1, February, 34-39.
- Caldas, A. (2000). *A Herança de Franz Joseph Gall: o cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw Hill, 175-179.
- Cambruzzi, R. C. S. (2007). *Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdo-cega: construção de significados compartilhados*. São Carlos: Ed. UFSC.
- Carvalho, R.E. (2004). *Educação inclusiva com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação
- Castro, S. L., Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta



- Cesa, C.C., Mota, H.B. (2015). *Comunicação Aumentativa e Alternativa: Panorama dos periódicos brasileiros in Rev. CEFAC*. nº 17 Jan-Fev.264-269.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Chapman, R., Miller, J. (1980). Analysing language and communication in the child. In R. L. Schiefelbusch (Ed), *Nonspeech language and communication: Analysis and intervention*. Baltimore: University Park Press, 159-196
- Constantino, J., Cotrim, L. (2002). *Um Software educativo para a promoção das competências cognitivas e comunicativas nas crianças com déficit cognitivo*. VI congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Vigo
- Correia, L.M.(1994). A educação da criança com NEE hoje: Formação de professores em Educação Especial. *Revista Portuguesa de Educação* 8, 45-53.
- Correia, L.M., (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (org), (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Cress, C., Goltz, C. (1989). Tips for selecting and evaluating software. In Jamie E. Murray-Branch and Julie E. Gamradt, “Assistive Technology – Strategies and Tools for Enhancing the Communication Skills of Children with Down Syndrome.” In Jon MILLER, Mark Leddy, “*Improving the Communication of People with Down Syndrome*.”
- Cruz, A. (2002). Problemas de Comunicação em alunos com necessidades especiais: um contributo para a sua compreensão in *Inclusão* nº3. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 21-38.
- Dunst, C., Bruder, M.B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early Intervention and natural environments. *Exceptional Children*, 68(3), 361-375.
- Fad, K.M., Kipping, P. (2001). Teaching students with communication disorders. In T. Smith, E. Polloway, J. Patton, e C. Dowdy. *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon, 288-321
- Ferreira, C., Thermudo, R., Ponte, M.MN., Azevedo, L.M.F. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

- Franco, V. (2011). *A inclusão começa em casa. In Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*, VIII, Lisboa: Instituto Piaget. 157- 170
- Halannhan, D., Kauffman, J. (1997). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and bacon.
- Heward, W. (2000). *Exceptional children: an introduction to special education*. New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Law, J. (2001). *Identificação Precoce dos Distúrbios da Linguagem na Criança*. Rio de Janeiro: Editora Revinter.
- Lima, R., (2000). *Linguagem infantil: Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Manzini, E.J, Deliberato, D. (2007). *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa*, n4. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial.
- Martín, P., Gil, G. F. (2011). *Experiências de Inclusão na Formação de professores. In Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 149- 155
- Martins, C., Leitão, L. (2012). O Aluno com Paralisia Cerebral em Contexto Educativo: Diferenciação de metodologias e estratégias. *Millenium*, 42 (janeiro/junho). 59-66.
- Massaro, M. & Deliberato, D. (2013). Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor *in Revista Educação Especial*. V. 26, nº46. maio/agosto. Santa Maria. 331-350. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- Mendes, A.N.O., Rocha, P.C., Galdino, T., R. (2006). *A efetividade e aceitabilidade da Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa em crianças com Neuropatia Crônica Não Progressiva – Rumo à Inclusão. In Anais do IV Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços*. Belo Horizonte.
- Miranda, L. (org.) (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora
- Morais, J.C., (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Munõz, J., Blasco, G & Suárez, M. (1997). Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. *In Necessidades Educativas Especiais*, XIII. Lisboa: Dinalivro, 293-315.

- Nogueira, C. (2009). *Educação especial : comunicar com crianças com paralisia*. Penafiel: Editorial Novembro
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência*. Ministério da Educação
- Nunes, L.R. (2002). *Linguagem e comunicação alternativa*. Tese – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://engenhodeideias.com.br/projetos/2013/faurgs/anexos/livro3.pdf>
- Nunes, L.R. (2003). *Linguagem e comunicação alternativa: Uma introdução*. Rio de Janeiro: Dunya, 1-13.
- Nunes, D. e Nunes, L. (2007). Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na Uerj. In: Gomes, M; Pelosi, M.; Nunes, L. (Orgs.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj. Disponível em [http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf\\_resumo/115016\\_1.pdf](http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf_resumo/115016_1.pdf)
- Omote, S. (2001). Comunicação e relações interpessoais. In: K. Carrara (org). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Fapesp,, 159-161.
- Ortiz, M. C. (1997). Hacíaua escuela para todos. In P. Arnáiz y R. de Haro (eds.), *Los años de integración en España: análisis de la realidade y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia, 387-401.
- Prieto, R. G. (2006) Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Arantes, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2011). *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Romski, M. A., al. (2002). A continuum of AAC language intervention strategies for beginning communicators. In: Reichle, J., Beukelman, D. R. & Light, J. C. *Exemplary practices for beginning communicators: implications for AAC*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Romski, M. A., Sevcik, R. A. (2005). *Augmentative Communication and Early Intervention: Myths and Realities*. *Infants & Young Children*, v. 18, n3, jul./set.,174–185.

- Santo, A. P.J.E. (2010). *Desenvolvimento de competências comunicacionais como factor de integração: reconstruindo uma intervenção com uma criança com paralisia cerebral*. Beja: Instituto Politécnico.
- Santos, A. (2002). Problemas de Comunicação em alunos com necessidades Educativas Especiais: um contributo para a sua compreensão. *In Inclusão*, n3. Universidade do Minho: Porto Editora, 21-38.
- Stainback, S., Stainback, W. (EDS.) (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for all Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. Co. Foreword by Jack Pearpoint and Marsha Forest.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1996).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Teodoro, A., Sanches, I. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *In Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Tetzchner, S. V., Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho Original em russo, publicado em 1934).
- Vygotsky, L.S., Luria, A. R., Leontev, A. N. (1994). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria de Penha Villalobos. (5 ed.) São Paulo.
- Vygotsky, L.S. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). Sobre os sistemas psicológicos. *In: Teoria e método em psicologia* (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

## **APÊNDICES**

## A Comunicação Aumentativa e Alternativa enquanto fator de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais

Este questionário insere-se numa investigação com a seguinte temática "A Comunicação Aumentativa e Alternativa\* enquanto fator de inclusão dos alunos NEE", destinado a docentes do ensino regular e de Educação Especial. Não existem nem boas nem más respostas, porém a sua opinião é importante para esta investigação.

\* "Comunicação Alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente (...). Comunicação Aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra "aumentativa" sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar" (Tetzchner e Martinsen, 2000).

**\*Obrigatório**

### PARTE I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

#### 1. Género \*

#### 2. Idade \*

#### 3. Habilitações Académicas \*

☐

Bacharelato

☐

Licenciatura

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

☐

Outra:

#### 4. Categoria Profissional \*

☐

Docente Quadro de Escola / Agrupamento

☐

Docente Quadro de Zona Pedagógica

☐

Docente Contratado

☐

Outra:

#### 5. Tempo de serviço \*

#### 6. Nível de ensino (considerar o ano letivo anterior) \*

#### 7. Formação na área da Educação Especial \*

☐

Não tenho

☐

Ações de formação 1º ciclo

☐

Pós-graduação/Especialização

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

☐

Outra:

8. Este ano letivo trabalha com crianças com Necessidades Educativas Especiais ao abrigo do Dec. Lei 3/2008? \*

## PARTE II - QUESTÃO DE OPINIÃO

1. Já ouviu falar em Comunicação Aumentativa e Alternativa? \*

2. Se respondeu "sim", quais os sistemas que conhece?

☐

Sistema Bliss

☐

Sistema PIC (Pictogramas)

☐

Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação)

☐

Outra:

3. Já utilizou algum destes sistemas de Comunicação Aumentativa/Alternativa? \*

4. Sente dificuldades na utilização de Sistemas de Comunicação Aumentativa/Alternativa? \*

5. Como tomou contacto com ele(s)?

☐

Através de ações de formação

☐

Observando como este é utilizado com crianças NEE

☐

Através da sua utilização com crianças NEE

☐

Por troca de informações com colegas

☐

Outra:

(assinale a opção que lhe parece mais próxima do seu nível de concordância) 1. Discordo totalmente 2. Discordo 3. Não concordo, nem discordo 4. Concordo 5. Concordo totalmente

6. A Comunicação Aumentativa e Alternativa promove a inclusão escolar e social dos alunos com NEE. \*

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

7. A Comunicação Aumentativa e Alternativa constitui um recurso fundamental para uma melhoria das aprendizagens dos alunos com NEE. \*

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

8. A Comunicação Aumentativa e Alternativa contribui para o desenvolvimento da comunicação em alunos com NEE. \*

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**9. A Comunicação Aumentativa e Alternativa permite ao aluno com NEE uma maior interação com adultos mas também entre pares. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**10. A Comunicação Aumentativa e Alternativa promove o desenvolvimento global do aluno. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**11. A Comunicação Aumentativa e Alternativa permite ao aluno adquirir conhecimentos que dificilmente conseguiria de outra forma. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**12. Com o recurso à Comunicação Aumentativa e Alternativa, o aluno tem uma melhor percepção do mundo que o rodeia. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**13. A Comunicação Aumentativa e Alternativa contribui para uma melhoria da autoestima dos alunos com NEE. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**14. A Comunicação Aumentativa e Alternativa limita as aprendizagens dos alunos com NEE. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**15. A Comunicação Aumentativa e Alternativa constitui uma ferramenta fundamental para os alunos com NEE ao nível da linguagem e da interação verbal. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**16. A Comunicação Aumentativa e Alternativa deve ser implementada desde o pré-escolar em alunos que apresentem graves dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**17. A Comunicação Aumentativa e Alternativa é um importante recurso para o sucesso de alunos com deficiência neuromotora grave (paralisia cerebral). \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente



**18. Para uma melhor eficácia na implementação e utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa, é necessário proporcionar aos professores formação sobre estes assuntos. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**19. Considera fundamental a comunicação e o recurso à linguagem oral em contexto de sala de aula. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**20. Essa limitação comunicativa em alunos NEE dificulta o trabalho do educador/professor e a sua intervenção junto desse aluno. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**21. Incluir esses alunos em turmas regulares não é benéfico para a sua aprendizagem. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**22. Considera insuficiente a sua formação académica para trabalhar em contexto de sala de aula com crianças que apresentam graves limitações ao nível físico, motor e intelectual. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**23. A inclusão destes alunos em turmas regulares exige uma preparação prévia por parte do(s) educador/ professor(es) titular(es) e dos colegas da turma. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**24. Para uma eficaz implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa tem de existir uma estreita colaboração entre educador/ professor(es) do Ensino Regular/ Escola/ Família/Colegas/ Professor de Educação Especial. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**25. A cooperação entre o educador/professor(es) titular(es) de turma e de Educação Especial é indispensável para o sucesso das aprendizagens de crianças com NEE. \***

1 2 3 4 5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**26. Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente das limitações físicas, motoras ou intelectuais que apresentam. \***

1    2    3    4    5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**27. A escola só poderá ser considerada inclusiva se proporcionar aos alunos com NEE um espaço significativo de aprendizagens. \***

1    2    3    4    5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**28. O conceito de Escola Inclusiva está longe de ser uma realidade. \***

1    2    3    4    5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**29. As escolas estão cada vez melhor preparadas para receber crianças com NEE. \***

1    2    3    4    5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

**30. Seria importante a introdução de uma disciplina de Educação Especial na formação Inicial de professores, onde se pudesse abordar as ferramentas e os recursos existentes para trabalhar com alunos com NEE. \***

1    2    3    4    5

Discordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

# Guião da entrevista

## PARTE I - Dados pessoais

Dados relativos ao entrevistado:

**Família 1**

1- Idade \_\_\_\_\_ anos

2 - Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

3 - Estado Civil:

☐ Casado (a)

☐ Solteiro (a)

☐ Outro \_\_\_\_\_

4 - Nível de instrução:

☐ 1º Ciclo do Ensino Básico (4º Ano)

☐ 2º Ciclo do Ensino Básico (6º Ano)

☐ 3º Ciclo do Ensino Básico (9º Ano)

☐ Ensino Secundário (12º Ano)

☐ Licenciatura

☐ Outro \_\_\_\_\_

5 – Profissão: \_\_\_\_\_

6 – Relação de parentesco com a criança: \_\_\_\_\_

7 – Problemática da criança: \_\_\_\_\_ idade da criança: \_\_\_\_\_

## PARTE II – Opinião sobre a CAA

### ☞ Conhecimentos sobre CAA

1. Como tomou conhecimento com a CAA?
2. Quais os SCAA que conhece?
3. Qual/quais o(s) SCAA que utiliza ou já utilizou?
4. Porquê?

### **☞ Vantagens /Inconvenientes da CAA**

5. Na sua opinião, quais as principais vantagens do recurso à CAA?
6. E os inconvenientes?
7. Considera que a CAA promove a inclusão escolar e social de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem? Consegue referir alguma situação?
8. De que forma, na sua opinião, a CAA contribui para a melhoria das aprendizagens de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem?
9. Verificou na criança alguma mudança ao nível emocional após a utilização sistemática da CAA?
10. Não se importa de exemplificar?

### **☞ Utilização da CAA**

11. Com que idade o seu filho começou a utilizar a CAA?
12. Na sua opinião qual a melhor idade para iniciar a utilização da CAA? Porquê?
13. Qual a sua opinião sobre a utilização que é feita da CAA nas escolas?
14. Quais as maiores dificuldades sentidas pelos pais na implementação deste instrumento?
15. Em casa, recorre à CAA? Exemplifique.
16. Quais as sugestões que propõe para melhorar o recurso a este instrumento?

As respostas dadas ao longo da entrevista são confidenciais e em nada identificam os intervenientes

## **Família 1**

41 anos

Feminino

Casada

Bacharelato em ordenamento mas não estou a exercer, trabalho com a família, temos uma fábrica de embalagens plásticas e estou na parte de escritório.

Autismo

8 anos

### **1. Como tomou conhecimento com a CAA?**

Foi através do João, do terapeuta da fala, que o **D.** já trabalha com ele desde um ano e meio dois, foi mesmo desde o início que ele começou por não ... pronto que não falava... Ele com 3 anos foi para um jardim-de-infância, mas antes esteve numa ama e depois um ano e meio, eu pu-lo numa creche que agora até é onde está o irmão. E ele... Foi nessa altura, já o **João** estava a trabalhar com ele, porque ele não, pronto não falava, não dizia nada e nós fomos fazer um... primeiro fui ao otorrino, e essas ... passei por essas fases todas, ele ainda teve que levar tubinhos e tudo ... porque ele também tinha esse problema, fazia otites internas que não ... que depois ficava lá, teve que pôr os tubinhos e depois tive lá numa terapeuta da fala no otorrino só que era muito de 15 em 15 dias, depois era em Coimbra... era muito demorado, e então nós fomos... falaram-nos do João e nós fomos à Arcil e desde essa altura, agora não é seguido por ele porque ele pelos vistos deixou essa parte, eu não tenho falado com ele ... Agora é outra terapeuta mas que também fez estágio com ele

Eu gostava do João porque é assim, ele... experimentava sempre muitas coisas novas, e tentávamos... eu não conhecia nenhum terapeuta..., pronto ...e também conheço muito poucos não é...mas ele sempre se preocupou muito em arranjar instrumentos para trabalhar com os meninos, eu cheguei a mandar vir coisas de Lisboa, de uma empresa que comercializa também coisas americanas, diversos tipos de palhinhas, diversos tipos de cornetas, porque cada estágio por exemplo para aprendermos a falar, temos que fazer determinadas coisas com a boca e então ... e então... ele ... mandei vir muitas coisas

dessas, palhinhas ... cornetas... a questão da mastigação, coisinhas para mastigar, umas até com sabor a chocolate e coisas... tudo numa empresa que se for à Internet ... Agora perdi o nome... ver se eu me consigo lembrar o nome mesmo da empresa... depois pode lá ir ver...

## **2. Quais os SCAA que conhece?**

Essencialmente o PECS e o Makaton também, mas já não, sinceramente eu como agora deixei muito de.

## **3. Qual/quais o(s) SCAA que utiliza ou já utilizou?**

O PECS, já, neste momento já não, porque o D já fala, apesar de ser ... aquelas... às vezes é aquelas estereotípias...e essas coisas todas... mas fala...mas quando quer alguma coisa, ele diz ... ele sabe.

## **4. Porquê?**

Foi o que o João concebeu e aqui a Dr.<sup>a</sup> Carla também, até foi sugestão dela fazermos um para o David, com aquelas coisas que lhe davam mais interesse, a comida, as saídas, esses tipos de coisas.

## **5. Na sua opinião, quais as principais vantagens do recurso à CAA?**

Na questão do David, no início, para perceber, principalmente...pronto, nós, os pais têm sempre aquela coisa que percebem, mas há sempre algo que nós não entendemos, não é?! Mas, para os outros também entenderem, porque por exemplo quando ele mudou de escola, quando ele mudou de professores, funcionários funciona melhor para o perceberem, para o entenderem, saberem o que ele queria. E depois também para mim e para o David foi muito bom para ele começar a falar mais, a desenvolver a comunicação.

**6. E os inconvenientes?**

O principal, porque em Portugal, agora não sei, mas na altura não havia nada como é que eu hei-de dizer... que estivesse estruturado para isso. A falta de materiais, por exemplo eu sei que nos Estados Unidos, no Reino Unido havia capas apropriadas para eles terem, mochilas para eles, coisinhas, tudo próprio para eles, aqui nós temos de fazer adaptações com dossiês, com folhinhas ... o problema, às vezes, é nós adaptarmos as coisas, uma capa começa-se tudo a rasgar.

**7. Considera que a CAA promove a inclusão escolar e social de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem? Consegue referir alguma situação?**

Sim, eu acho que sim, pelo menos alguém percebe, se eles precisarem de alguma coisa que não consigam dizer verbalmente, pelo menos toda a gente percebe uma imagem. Para comer, por exemplo, quando queria comer ele ia buscar a imagem aquilo que queria e facilitava.

**8. De que forma, na sua opinião, a CAA contribui para a melhoria das aprendizagens de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem?**

Hoje em dia usa imagens associadas a frase para aprender a ler e escreve algumas coisas sim, já, muito pouco mas com cópia, associada a imagens, já consegue algumas coisas sim.

**9/10. Verificou na criança alguma mudança ao nível emocional após a utilização sistemática da CAA? Exemplifique.**

É assim o D. tinha muitos problemas de comportamento, por isso é que até o pus aqui no Abba, também porque em Portugal existe muito pouca coisa, nós temos de procurar sempre ajudas porque se nós formos só daquilo que o estado, as escolas nos dão, ficamos sem nada, não é ... e ele, eu acho que ele agora apesar de tudo está mais calmo, como fala como o entendem ele acalmou, apesar de continuar com a agitação dele e com a

hiperatividade porque é normal. Ele mudou muito... E mesmo a Dr.<sup>a</sup> Carla, ela costuma dizer, não sei se já trouxe para elas, para as técnicas verem o vídeo do D do início, aquilo era uma confusão de todo o tamanho, ainda não é o tempo ideal mas já consegue.

**11. Com que idade o seu filho começou a utilizar a CAA?**

Devia ser aos 3-4 anos, 4 anitos, ainda foi no Jardim-de-infância.

**12. Na sua opinião qual a melhor idade para iniciar a utilização da CAA? Porquê?**

Quanto mais cedo melhor, pronto é assim dependendo da capacidade da criança também não é, mas quanto mais cedo melhor nestas crianças, mas nisso é em tudo, terapias, tudo ... nestas crianças quanto mais cedo melhor.

**13. Qual a sua opinião sobre a utilização que é feita da CAA nas escolas?**

É assim eu só tenho conhecimento no sítio onde o D está, não é? É assim ... lá eles utilizam mesmo para os horários para essa coisas todas e eu acho que depende muito também do que a criança leva de fora para lá. Este apoio que ele tem aqui, o apoio que teve na ARCIL, que a maior parte só, só a partir de agora, ele esteve alguns anos ainda no jardim, esteve um ano no apoio através do estado, mas eu nunca deixei de ir, apesar disso, mais tempo à ARCIL, pagando e sempre, eu acho que isso é muito importante porque se eu procurar, mesmo fora, outro tipo de ajudas e depois com os professores tentar que articulem entre aqui por exemplo o ABBA, os professores do D, os terapeutas, tudo isso, tentar saber opiniões de uns, de outros, tentar que trabalhássemos todos em conjunto para o bem do D. Com os recurso que têm, não tenho razão de queixa nenhuma por acaso, de professores, de terapeutas.

**14. Quais as maiores dificuldades sentidas pelos pais na implementação deste instrumento?**



É que é assim, não é fácil, se nós formos a seguir os passos todos, não é nada fácil, e andar sempre com a pastinha atrás para todo o lado, também não é muito fácil. Obrigava o David a recorrer à pastinha para dizer o que é que queria e depois repetia a frase com ele para ele falar.

**15. Em casa, recorre à CAA? Exemplifique.**

Se íamos sair, mostrar-lhe as imagens e dizer-lhe para ele falar, para antever o que nós íamos fazer, porque isso também é muito importante. O vestir, vamos vestir isto ... o comer, o beber, o sair.

**16. Quais as sugestões que propõe para melhorar o recurso a este instrumento?**

Eu acho que isso passa mais pelos técnicos que acompanham as crianças e pelos pais, se calhar a promoção, se houvesse mais promoção para as pessoas saberem como utilizar, é muito difícil se formos a fazer tudo como eles fazem é muito complicado.

## **Família 2**

43 anos

Casada

12º ano

Escriturária

Mãe

Surdez mista

12 anos

### **1. Como tomou conhecimento com a CAA?**

Através do terapeuta João Canossa.

### **2. Quais os SCAA que conhece?**

Língua Gestual e outro tipo de linguagem que agora não me recordo do nome. É tipo as vogais. É por gestos mas são coisas mais compactas. Foi aquilo que o terapeuta João Tem o alfabeto todo. Tem um nome específico não é língua gestual mas tem outro nome que eu agora não me recordo recorre a alguns gestos. Era muito fácil com isto porque o J tem muita dificuldade na perceção auditiva, por exemplo no b e no p e às vezes bastava, agora não porque ele já consegue de alguma forma, bastava eu fazer assim ou assim que ele sabia a diferença entre o b e o p, era mais fácil do que estar a fazer, agora quando ele tem dificuldade algumas coisas sim.

### **3. Qual/quais o(s) SCAA que utiliza ou já utilizou?**

Está a aprender este ano língua gestual mas como primeira língua. Sim, recorreu à imagem, ele no início para fazer frases, tinha um quadro onde tínhamos as imagens e tentava construir as frases através das imagens.

### **4. Porquê?**

Para falar, para comunicar, falava só que tinha muita dificuldade, não tinha noção de muitas, não tem ainda a noção de muitas palavras e o significado delas e tinha que ser à base de imagens.

**5. Na sua opinião, quais as principais vantagens do recurso à CAA?**

Facilitar a comunicação.

**6. E os inconvenientes?**

Não.

**7. Considera que a CAA promove a inclusão escolar e social de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem? Consegue referir alguma situação?**

Eu acho que sim. De alguma forma ele vai buscar o que aprendeu para tentar comunicar, acaba por ser...acho que é no dia-a-dia, assim agora mais sim com a língua gestual, é engraçado porque ele agora aprende na escola e vem-me ensinar em casa, ainda agora me estava a dizer os dias da semana e depois perguntou-me para saber se eu sabia já.

**8. De que forma, na sua opinião, a CAA contribui para a melhoria das aprendizagens de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem?**

Contribui claro, porque de certa forma acaba por ele de uma forma mais fácil conseguir perceber coisas que ele se não fosse assim não conseguiria entender. Eles trabalham por ... pronto, ele está aprender língua gestual e é tudo muito à base de imagens, acaba por ser mais fácil para ele perceber e assimilar.

**9/10. Verificou na criança alguma mudança ao nível emocional após a utilização sistemática da CAA? Exemplifique.**

Não... Depende da pergunta. Mais seguro, nesse campo sim. Sim porque ele sente-se frustrado quando quer dizer alguma coisa e nós não o conseguimos compreender. Quando ele consegue recorrer a sistemas que o ajudam a comunicar, eu acho que ele se sente mais...até fica contente e surpreendido.

**11. Com que idade o seu filho começou a utilizar a CAA?**

Acho que foi logo assim no infantário, 5 anos.

**12. Na sua opinião qual a melhor idade para iniciar a utilização da CAA? Porquê?**

Eu acho que é logo que seja viável e possível porque quanto mais cedo eles começarem melhor. O J já foi um bocadinho mais tarde devido ao problema de saúde dele, mas eu acho que se ele tivesse começado mais cedo, mais cedo teria evoluído.

**13. Qual a sua opinião sobre a utilização que é feita da CAA nas escolas?**

Pois, em termos de ... na escola já é mais complicado, não é? Os apoios não são muitos e nós teríamos que ... aqui, ele teve o terapeuta da fala, o terapeuta João, de resto ele não tinha mais nada... é assim tinha professor de educação especial, pouco mas em qualidade, eu acho...mais imagens sim, sim porque depois eles trabalhavam sempre em conjunto, estavam sempre em constante comunicação para ver quais eram as lacunas que ele tinha mais evidentes para trabalharem todos a mesma área. Aqui sim, mesmo a professora titular de turma, eles entravam em contacto uns com os outros para ver o que é que estavam a dar, o que é que ele sentia mais dificuldade, eu nesse aspeto é assim não foi em quantidade mas foi em qualidade, eu acho que eles trabalharam muito bem, o J teve uma evolução fantástica desde que foi para a escola porque ele no início, a primeira... quando ele entrou para a primeira classe, ele para pedir à professora para ir à casa de banho era assim “ti ti”, ele teve uma evolução, eu própria fiquei surpreendida porque foi fantástico, foi mesmo, eles, realmente as pessoas que estiveram ao redor dele foram muito boas mesmo.

#### **14. Quais as maiores dificuldades sentidas pelos pais na implementação deste instrumento?**

Nós queremos ajudar e não sabermos, não é? Neste caso da língua gestual, acaba por ser mais complicado porque se há coisas pronto que ele vai-nos explicando e vai-nos ensinando, não é? Mas exige um esforço da nossa parte para nós conseguirmos falar com ele. Até porque é assim ele fala e nós percebemos e se calhar às vezes também o problema é justamente nós percebermos e ele as vezes talvez não se esforça tanto nesse sentido mas claro que é complicado porque nós falamos e compreendemos e ele às vezes é mais complicado comunicar. É tudo muito novo para ele e para nós (Língua gestual). Mesmo agora nós estamos sempre com o computador à frente porque os trabalhos de casa, eu sei logo à partida qual é a palavra que ele não sabe e que não... pronto ... que não sabe o significado, portanto tudo o que seja fácil de mostrar com a imagem, é fácil, porque ele desenvolveu muito mais a parte visual do que a parte auditiva, não é?...Porque ele só começou ouvir aos 6 anos de idade, foi na altura em que nós conseguimos pôr o aparelho. Ele não ouvia, ouvia o que ouvia, porque o J.. por isso é que eu digo ele teve uma evolução fantástica, o J teve um processo complicado de saúde, e depois só quando ele foi para o infantário, depois nós nunca conseguimos fazer um exame que nos dissesse preto no branco qual era o défice auditivo dele. Só na altura em que ele fez transplante de medula, aos 2 anos e este problema auditivo é uma das consequências desse problema, ele teve uma doença rara, que é muito raro, ele foi a primeira criança em Portugal que foi diagnosticado com este problema tão precoce de bebé e tivemos sorte de ele ter sido diagnosticado tão cedo porque o ideal era fazer o transplante até aos 2 anos e foi justamente aos 2 anos que ele fez, portanto é assim, depois o pós transplante, toda a recuperação e nós depois tivemos de ponderar o que era mais importante, eu sabia que cada dia que passava em termos auditivos o J ia perder muito em termos de desenvolvimento só que aí pesou o que era mais importante, o J viveu praticamente isolado do mundo até aos 5 anos, é assim nós onde vivemos, também não há crianças, só tem um irmão, portanto é assim ele só pôs o aparelho aos 6 anos, a partir daí é que ele começou...ele foi para a escola primária na altura em que pôs o aparelho, tudo o que nós conseguimos estimular era assim... tem de estar a olhar para nós porque ele lê muito os lábios ainda agora e tem de estar a olhar para nós para perceber e falarmos pausadamente e alto senão ele não consegue entender portanto foi

assim um processo um bocadinho sinuoso, por isso é que eu digo que para o que ele passou e o problema que ele tem ele teve uma evolução muito boa.

**15. Em casa, recorre à CAA? Exemplifique.**

Mais através de imagens e agora o que ele me vai dizendo da língua gestual.

**16. Quais as sugestões que propõe para melhorar o recurso a este instrumento?**

É assim para melhorar, eu acho que os recursos estão lá, o problema é em termos de quantidade e este tipo de criança precisa...não precisa de uma hora, não precisa de duas horas, precisa de todos os dias ser estimulada, eu acho que se fosse uma coisa mais constante eles aprendiam com mais facilidade.

### **Família 3**

38 anos

Feminino

Casada

9º ano

Manicura

Mãe

Atraso de desenvolvimento

14 anos

[https://www.youtube.com/watch?v=MF15\\_vKp6bw](https://www.youtube.com/watch?v=MF15_vKp6bw)

#### **1. Como tomou conhecimento com a CAA?**

Foi justamente no Colégio S. Maria, quando ela começou a ser sinalizada, para ser uma criança a precisar ou a ter benefício da terapia da fala foi proposta pelas terapeutas da fala, sempre a comunicação aumentativa e alternativa.

#### **2. Quais os SCAA que conhece?**

Bem, é assim ela usou vários não sei é se sei enumerá-los pelos nomes. Primeiro começámos com o das imagens só, depois associámos a imagem à palavra, depois associámos também o gesto, andámos muito tempo no da imagem, muito tempo, mandámos até vir material até da América, aquele dossiê.

#### **3/4 Qual/quais o(s) SCAA que utiliza ou já utilizou? Porquê?**

É assim, nós desde sempre demos-lhe todos, começámos a introduzir um, no início, se calhar até foi mais a linguagem gestual, e ela pura e simplesmente ignorava e não lhe dizia nada, depois começámos a introduzir as imagens para ver se ela decorava, de alguma forma. E depois começámos a dar-lhe tudo a perceber que era assim, era oferecer tudo e

mais alguma coisa para ver se ela escolhia uma, ela neste momento usa todas, dependendo da que lhe der mais jeito, ou do que ela ache que for mais adequado aquilo que ela precisa. Por exemplo os dias da semana ela usa os dedos, o bom dia ela já não diz bom dia em linguagem gestual, diz olá, ela verbaliza, houve um clique assim aí aos seis anitos, talvez... mas sempre foi muito por vocábulos, com vários vocábulos às vezes consegue-se perceber ou adivinhar uma frase, não é, estando-se um bocado com ela consegue-se perceber que ela está a completar uma frase, não se pode esperar muito mais porque não vai haver reprodução.

#### **5. Na sua opinião, quais as principais vantagens do recurso à CAA?**

É a comunicação, quebrar o gelo, conseguirmos ouvi-los dizer, por exemplo, que estão tristes, quando é uma coisa que não se pode agarrar e mostrar, não é? Tem os smiles.

#### **6. E os inconvenientes?**

Sinceramente não. É assim, é preciso estar atualizado, isto no caso do tablet, é preciso estar atualizado ao nível de informática, conhecer dicas e meios para introduzir sempre vocabulário novo, e imagens e... como tem uma infinidade de opções e de vantagens pode-se introduzir tudo e mais alguma coisa só que por mais que a gente tenha um dicionário ou milhões de dicionários nunca está lá a palavra que nós queremos.

#### **7. Considera que a CAA promove a inclusão escolar e social de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem? Consegue referir alguma situação?**

Sim. Por exemplo quando lhe foi dado o tablet com os programas incluídos, conseguiu reunir praticamente a escola toda de volta dela. Pelo interesse por ela e claro também pelo interesse em verem porquê que aquilo era assim um método tão bom. Todos têm um tablet mas o dela é diferente, o dela é especial, o dela serve para a nossa L comunicar, quer dizer ... as pessoas vêm-na de maneira diferente. Todo o meio (escolar) está preparado para ela comunicar daquela forma ou de outra que ela escolha, mas sendo



sempre aquele o auxílio principal de maneira que toda a gente percebe, se calhar é o melhor...

**8. De que forma, na sua opinião, a CAA contribui para a melhoria das aprendizagens de crianças com NEE ao nível da comunicação e da linguagem?**

Tudo o que se faz no papel pode-se fazer num... seja num tablet ou num dossiê de SPC, seja lá o que for. Pode – se introduzir sempre novas metas, novos objetivos.

**9/10. Verificou na criança alguma mudança ao nível emocional após a utilização sistemática da CAA? Exemplifique.**

Está bastante, pelo menos comigo, se calhar serei das pessoas com quem ela comunica mais de alguma forma, não é? Noto-a um pouco mais serena quando tem que me contar alguma coisa. E é como digo, ainda assim o programa que ela tem no tablet não tem tudo o que é preciso, não tudo o que é necessário, por exemplo quando lhe pergunto o que é que foi o almoço, começamos por adivinhar, se conseguirmos lá chegar muito bem, se não conseguirmos ela vai buscar o tablet e lá me diz que é este mais este mais este e pronto e a mãezinha claro que faz as contas e vê o que é a refeição. Por aí está muito mais serena, menos revoltada de certa forma porque era o que mais se notava, irada mesmo por não conseguir ser compreendida.

**11. Com que idade o seu filho começou a utilizar a CAA?**

Foi ... se calhar... aos 3 e meio começámos a fazer uma abordagem mais ou menos. Mas se calhar mais a sério se calhar lá para os 4-5.

**12. Na sua opinião qual a melhor idade para iniciar a utilização da CAA? Porquê?**

O mais cedo possível, porque nos dias de hoje os miúdos sabem mexer em tecnologias melhor se calhar do que os adultos e quanto mais rápido eles tiverem acesso e confiança naquele material que eles estão a usar e perceberem que aquilo que dá para pôr

tudo e mais alguma coisa. Eu falo do tablet porque é o que eu tenho, o que eu conheço e quanto mais cedo forem estimulado melhor e não é só, porque toda a gente que está a volta também faz uma aprendizagem, não é?

**13. Qual a sua opinião sobre a utilização que é feita da CAA nas escolas?**

É assim, se as escolas conhecerem ... se as escolas conhecerem os métodos e tiverem interesse em que os meninos também conheçam e os pais, é muito bom, seria bom, seria perfeito, pior é quando há barreira e quando os pais só têm acesso a alguma informação porque alguém deixa escapar.

**14. Quais as maiores dificuldades sentidas pelos pais na implementação deste instrumento?**

A aquisição, neste caso. É assim, nós quando nos diziam ... sim, neste momento é o atualizar, porque estou com um problema no meu computador de secretária, tem um programa...um sistema operativo antigo e só naquele, para já, é que dá para fazer alterações, então tenho que me deslocar, tenho de trazer o tablet, ir à escola onde está programa base instalado, pedir ao professor para fazer as alterações e depois copiá-las para lá. Para já essa é a minha maior dificuldade. Ela trá-lo sempre com ela. O tablet foi dado à Leonor pelo Ministério de Educação através do Centro de Recurso para TIC.

**15. Em casa, recorre à CAA? Exemplifique.**

Algumas vezes, se tiver dificuldade, sei lá por exemplo quando elaboramos uma lista de compras, há uma coisa ou outra, um alimento ou outro que ela não consegue verbalizar bem ou não se consegue fazer entender, claro que lá vai o tablet, e depois claro que também há alguma coisa ou outra que ela queira que a mãe não quer de maneira nenhuma que ela veja ou que ela compre, é claro que ela tem lá dicas como doces, gomas e essas coisas assim, pronto.

**16. Quais as sugestões que propõe para melhorar o recurso a este instrumento?**

Fazer-se trabalhos assim do género, divulgação, e começar desde cedo quando as crianças são sinalizadas a apresenta-los às famílias, às escolas, ao docentes de educação especial, mostrá-los ao mundo.